

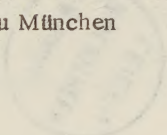
**Probleme des Geschichtsunterrichts
an den höheren Schulen
nach dem 2. Weltkrieg.**

Rolf Klöckener

1960

PROBLEME DES GESCHICHTSUNTERRICHTS
AN DEN HÖHEREN SCHULEN
NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München



vorgelegt von
Rolf Klöckener
aus München

1961

Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Universität München

Gutachter: Prof. Dr. F. Stippel

Referent: Prof. Dr. M. Keilhacker

Tag der mündlichen Prüfung: 22. 12. 1960



G L I E D E R U N G

Seite

Einleitung	1
Erster Teil: Chronologische Zusammenschau über die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945	25
I) <u>Die Wirren der ersten Nachkriegsjahre (mit einem Rück- blick auf die nationalsozialistische Zeit)</u>	26
1. Geschichtsunterricht unter dem Nationalsozialismus	26
2. Erste Neubesinnung nach dem Zusammenbruch im Jahre 1945 (bis zur Gründung des Verbandes der Ge- schichtslehrer Deutschlands im September 1949)	49
a) Einführung	49
b) Erste Weisungen des Bayerischen Staatsministeri- ums für Unterricht und Kultus nach Wiederauf- nahme des Unterrichts	51
c) Die Frage nach dem deutschen Geschichtsbild	57
d) Der Geschichtslehrer in den ersten Nachkriegsjahren	67
e) Die Jugend und ihr Verhältnis zur Historie in dieser Zeit	71
f) Die Einflußnahme der Besatzungsmächte	77
g) Die "Stiftung zum Wiederaufbau des Bayerischen Er- ziehungs- und Bildungswesens" (Wallenburg-Stiftung)	84
h) Bemerkungen zu den Geschichtslehrbüchern	89
i) "Vielseitige" Anregungen: Turnen und Geschichts- unterricht	102
3. Erste internationale Gespräche und Bemühungen um den Geschichtsunterricht (unter Berücksichtigung der Tätigkeit des Internationalen Schulbuchinstituts in Braunschweig)	104

	Seite
II) <u>Von der Gründung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (1949) bis zur Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn: "Grundsätze zum Geschichtsunterricht"</u>	118
1. Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands	118
2. Die "Westdeutsche Lehrplankonferenz für Geschichte in Calw" (1951) und die "Grundsätze zum Geschichtsunterricht"	125
III) <u>Die weitere Entwicklung bis zum Jahre 1960</u>	130
1. Die Calwer Konferenz im November 1954 und die "Handreichung für den Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen" des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands vom Jahre 1957	130
a) Die Themen zur politischen Bildung in der Handreichung	133
b) Politische Bildung und Geschichtsunterricht. (Das Verhältnis zwischen geschichtlicher und politischer Bildung, insbesondere des Faches Sozialkunde zum Geschichtsunterricht und die Situation des Lehrers bei der Behandlung von Gegenwartsfragen)	136
2. Der "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" und seine Auswirkungen auf den Geschichtsunterricht, insbesondere die der "Förderstufe" auf den Vorkursus	154
3. Der "Stoffplan für Geschichte an den Höheren Schulen" des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom Februar 1959	166

III

	Seite
4. Die antisemitischen Vorfälle in der Bundesrepublik und ihre Folgen für den Geschichtsunterricht	173
a) Die "Entschließung über die Behandlung zeitgeschichtlicher Fragen, insbesondere des Judentums und des Staates Israel, im Unterricht" des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom Januar 1960 und weitere Stellungnahmen	178
b) Erklärungen der "Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände", des "Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen" und des "Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands"	182
 Zweiter Teil: Ausgewählte Kapitel	 191
I) <u>Probleme der zeitlichen Gliederung (der Stoffverteilungspläne) des Geschichtsunterrichts in der höheren Schule</u>	192
1. Vorbemerkung	192
2. Der propädeutische Vorkursus	200
a) Durchführung bzw. für die höheren Schulen in Bayern Einführung eines Vorkursus mit eigener Wochenstunde in Quinta (2. Klasse)	200
b) Die Hinführung des Kindes zur Geschichte im Rahmen des Deutschunterrichts (und in anderen Fächern)	206

	Seite
3. Die Verteilung des Geschichtsstoffes auf die Klassen der Mittel- und Oberstufe	229
a) Einmaliger chronologischer Gang durch die Geschichte von Quarta (3. Klasse) bis Obersekunda (7. Klasse) und ausgesprochen thematischer Unterricht - nicht nur thematische Vertiefung des chronologischen Ganges - in den Primen	229
b) Zweizügiger chronologischer Gang durch die Geschichte: Mittelstufenkursus von Quarta bis Untersekunda (3. - 6. Klasse), Oberstufenkursus von Obersekunda bis Oberprima (7. - 9. Klasse) o d e r Mittelstufenkursus von Quarta bis Obertertia (3. - 5. Klasse), Oberstufenkursus von Untersekunda bis Oberprima (6. - 9. Klasse)	249
 II) <u>Probleme des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe</u>	 260
1. Grundsätzliches über Ziel und Aufgaben des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe	260
2. Das Quellenstudium	269
3. Der Mensch als Träger der Geschichte	275
4. Die besonderen Aufgaben bei der Behandlung der Zeitgeschichte als Abschluß des Ganges durch die Geschichte in der höheren Schule. Die politische Urteilsfähigkeit und der Wert des historischen Urteils	296
 Anlage: Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn: "Grundsätze zum Geschichtsunterricht"	 323
 Literaturverzeichnis	 337

EINLEITUNG

Es steht außer Frage, daß der Geschichtsunterricht zu den umstrittensten und wandelbarsten Unterrichtsfächern der höheren Schule in Vergangenheit und Gegenwart gehörte und noch gehört. Was wurde vom Geschichtslehrer, vom Schulgeschichtsbuchautor nicht alles an "Neuorientierungen" verlangt, was wurde von ihnen alles erwartet! Einmal sollten sie Schritt halten mit den Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft, deren Ausweitung immer mehr zunahm, sie sollten ebenso den Forderungen der jeweiligen staatlichen Kultur- und Schulpolitik entsprechen; und zum anderen machte man sie verantwortlich für das politische Versagen unseres Volkes, für das mangelhafte Verhalten des Schülers als Staatsbürger in seinem späteren Leben - bis hin zu dem Tadel unserer Tage, schuld zu sein an der "unbewältigten Vergangenheit".¹⁾ Eine Bewältigung unserer jüngsten Vergangenheit ist nicht durch geschichtliche Unterweisung allein, sondern nur mit Hilfe einer engen Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule möglich. Wo bei den Eltern eine rechte Beurteilung der Politik Hitlers und scharfe Verurteilung der Ermordung der Juden im Dritten Reich fehlt, da ist die Aufklärungsarbeit im zeitgeschichtlichen Unterricht überfordert und überhaupt in Frage gestellt. Dieser kurze Hinweis verdeutlicht, wie sehr der Geschichtsunterricht verbunden ist mit dem politischen Tagesgeschehen.

-
- 1) Sie sollen sogar mitverantwortlich sein für die antisemitischen Ausschreitungen in der Bundesrepublik seit der Schändung der Kölner Synagoge in der Weihnachtsnacht des Jahres 1959. Neben Protesten des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands und des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, nahm auch der Bundesminister des Innern (siehe: "Das Parlament", hrsg. von der Bundeszentrale für Heimatdienst, Bonn, 10. Jahrg., Nr. 8 vom 24. Februar 1960, S. 1 ff.: "Ungeist der Vergangenheit wird nicht wiederkehren!") zu Beginn der Bundestagsdebatte über das Weißbuch der Bundesregierung zu diesen Ausschreitungen (103. Sitzung des 3. Bundestags am 18. 2. 1960) in seiner Regierungserklärung die Schule und den Geschichtslehrer gegen ungerechte Beschuldigungen in Schutz. Der Minister wies auf die vielschichtigen Schwierigkeiten hin, welche der historische Unterricht zu überwinden habe, Schwierigkeiten, die seiner Meinung nach vor allem darin bestünden, daß ein allgemein-

(Fortsetzung S. 2 ad 1)

Das Ende des Zweiten Weltkrieges brachte den Abschluß einer verantwortungslosen und verblendeten Machtpolitik, die das deutsche Volk ins Chaos stürzte und bei allen vom Kriege heimgesuchten Völkern großes Leid hinterließ. Viele Familien waren auseinandergerissen, ausgebombt, evakuiert worden, die Kinder aus den Großstädten in die Kinderlandverschickungslager eingewiesen, viele Väter gefallen, vermißt oder in Gefangenschaft. Die Zivilbevölkerung hatte eine große Anzahl an Opfern des Bombenkrieges zu beklagen und Millionen Menschen litten unter dem Schrecken der Austreibung: "Das Ergebnis dieser Epoche war mit dem Ende des Reiches die Spaltung Deutschlands und die Spaltung der Welt". 1)

Die Einleitung hat die Aufgabe, in die Lage des Geschichtslehrers und des Geschichtsunterrichts während des behandelten Zeitraumes einzuführen und neben einigen methodischen Anmerkungen einen ersten Einblick in die gegenwärtige Problematik zu geben.

In seinen Grundfesten erschüttert lag nach Kriegsende das gesamte Schulwesen: "Als es im Herbst 1945 gelang, den Unterricht wieder in Gang zu bringen, war die Lage zunächst in jeder Hinsicht trostlos". 2) Gerhard Ritter, der Freiburger Historiker, mußte im Jahre 1946 feststellen: "Der Neuaufbau des deutschen

ad 1) (Fortsetzung von S. 1, Anm. 1)

gültiges deutsches Geschichtsbild und ein verbindliches pädagogisches Leitbild fehle, und betonte, daß der heutige zeitgeschichtliche Unterricht sich gewiß bemühe, seinen Teil zu der kritischen Auseinandersetzung mit Hitler beizutragen, jedoch dürfe der Lehrer hier nicht überfordert werden.

- 1) Karl Dietrich Erdmann in dem von ihm bearbeiteten, ausgezeichneten, mit sehr ausführlichen Quellen- und Literaturhinweisen versehenen 4. Band (Die Zeit der Weltkriege) des "Handbuchs der deutschen Geschichte" von Bruno Gebhardt, 8. Auflage, herausgegeben von Herbert Grundmann, Stuttgart 1959, S. 314.
- 2) Zur Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Bericht der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Verlag P. Christian, Horb a. Neckar 1952, S. 15.
Vgl. Eugen Löffler, Der Wiederaufbau des Schulwesens nach 1945, in: Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. von Franz Arnold, Walter Erbe und Eduard Spranger, Stuttgart 1953, S. 13 ff.

Bildungswesens nach dem großen Zusammenbruch von 1945 macht nirgends so große Not wie im Geschichtsunterricht, ... vor allem deshalb, weil hier mit einem Schläge das ganze Fundament des Unterrichtens, unser Geschichtsbild selbst, ins Wanken geraten ist. Oder was stünde noch fest von historisch-politischen Überzeugungen, von überlieferten Werten deutscher Geschichte nach dem schändlichen Mißbrauch, den man mit ihren schönsten Idealen, ihren ehrwürdigen Traditionen, mit dem Glauben der Nation an sich selbst und ihre Zukunft getrieben hat? In einer Verwirrung und Ratlosigkeit ohnegleichen stehen heute die Deutschen am Grabe ihrer Vergangenheit. " 1)

"Nie war wohl jener Ekel an der Geschichte so tief wie nach 1945, in Deutschland jedenfalls. ... Ging nicht damals unter Historikern das Wort, wenn man Frau und Kinder habe, könne man höchstens bis zur Reformation Geschichte lehren?" 2) Geschichte zu lehren, erschien jetzt also vielen Pädagogen nur noch als ein Umgang mit heißem Eisen. "Geschichte gilt weithin als ein 'gefährliches' Fach. Man hat in den vergangenen Jahrzehnten zu böse Erfahrungen mit ihm gemacht. Man berührt in ihm zu viele neuralgische Punkte. Man fürchtet die Folgen erneuter Bloßstellung. ... Alles scheint unsicher geworden, zweifelhaft, sinnlos und gefährlich. Erlebt doch die ältere Generation unter uns nun schon zum vierten Male den Bruch ihres 'amtlich verordneten' Geschichtsbildes: von der wilhelminischen Ära der Kaiser-und-Reich-Glorifizierung über die 'demokratisch' bestimmte Geschichtsschau der Weimarer Epoche zum Blut-und-Boden-Mythos der nationalsozialistischen Geschichtslegende und jetzt wieder zu einer neuen, von vornherein mit vielen Zweifeln und Vorurteilen belasteten Bildungsverpflichtung! Und am Ende dieser Reihe erhebt sich die bange Frage: was werde ich morgen zu lehren haben? Werde ich dann wieder für das Vergangene gemäßregelt werden? Man mag solches Fragen als beschämend und lächerlich abtun - aber es besteht in weiten Kreisen unserer Lehrerschaft". 3)

-
- 1) Gerhard Ritter, Geschichte als Bildungsmacht, 2. Auflage, Stuttgart 1949, S. 7.
 - 2) Albrecht Weber, Vom Eigenwert der Geschichte, in: "Pädagogische Welt", 13. Jahrg. 1959, S. 240 f.
 - 3) Hans Ebeling, Methodik des Geschichtsunterrichts, Hannover 1953, S. 9.

Obwohl 1914 - 1918 ein erster Weltkrieg mit seinen Materialschlachten die entsetzlichen Auswirkungen des Völkermordens eindringlich und warnend den Menschen vor Augen führte - abgesehen von den ungeheuren materiellen Verlusten - mußte man sich wieder einmal die Frage vorlegen: Kann denn wirklich nichts aus der Geschichte gelehrt werden? Wenigstens von den führenden Schichten? "Die einzige Lehre der Geschichte", so sagt Josef Sellmair, "scheint die zu sein, daß die Menschen nichts aus ihr lernen. Wäre sonst möglich gewesen, was allein unsere Generation erlebt hat?"¹⁾ Und Gerhard Ritter schreibt an anderer Stelle in seinem Werk "Geschichte als Bildungsmacht" hierzu: "Tief entmutigend ist ohnehin der Gedanke, wie unendlich viel Geschichte nun schon in der Welt vergebens getrieben und gelehrt worden ist. Wollen und können die Menschen überhaupt etwas daraus lernen? Muß nicht jedes Zeitalter wieder seine eigenen bitteren Erfahrungen machen, so nahe auch oft die historischen Parallelen liegen, und so handgreiflich ihre Warnungen sich darbieten? Wer als akademischer Lehrer der neueren Historie in den vergangenen zwölf Jahren auf dem Katheder stand und immer wieder sich bemühte, seine Hörer zu selbständigem politischen Nachdenken zu bringen, den konnte oft die verzweifelte Empfindung packen: zuletzt ist doch alles in den Wind geredet - der Wahnsinn selbst berauscht die Menge, und hoffnungslos rollt der Wagen des Schicksals dem Abgrund zu. Ist es heute etwa damit anders geworden? Wahrhaftig: Geschichte als Bildungsmacht - das ist keine Selbstverständlichkeit".

Ist die fehlende Resonanz bei den Schülern ein Kernproblem jedes Geschichtsunterrichts, so entsteht ein zweites mit der Forderung, daß der Lehrer auch die politische Geschichte (bis zur Gegenwart) mit einbeziehen muß und nicht auf die Kulturgeschichte ausweichen darf. Hierbei kann der Mut zu eigener Stellungnahme, zum persönlichen Bekenntnis unter Umständen zu einem Risiko führen, falls er es z. B. unter einem totalitären Regime vorzieht, der "Linie" zu folgen, wodurch er im Augenblick zwar gesichert ist, jedoch später einmal dafür gemäßregelt werden kann. Umgekehrt besteht die Gefahr,

1) Josef Sellmair, Lehren der Geschichte, Donauwörth 1949, S. 9.

2) Gerhard Ritter, Geschichte als Bildungsmacht, a. a. O., S. 18 und 19.

daß eine Verurteilung einer solchen Regierungsform in demokratischen Ländern, etwa bei der Behandlung der Zeitgeschichte, bei einem Wechsel der Staatsform von den Anhängern des Polizeistaates geahndet wird. Einen "Rückzug" auf "ungefährliche" Gebiete der Geschichte, auch z. B. auf die Geschichte der Wissenschaften und der Technik, darf und kann der Geschichtslehrer nicht vornehmen, will er einerseits allein schon den durch die Lehrpläne geforderten Aufgaben gerecht werden und andererseits zur staatsbürgerlichen Erziehung und Bildung seiner Schüler beitragen. Nichts zeigt die großen Schwierigkeiten, die hier in der Geschichte liegen, besser auf als die mutigen Worte, die Percy Ernst Schramm, der heutige Kieler Ordinarius für Geschichte, im Jahre 1939 in der Einleitung zu seinem Werk "Der König von Frankreich" fand: "Wer an den Fortschritt glaubt, muß sich an die Entwicklung der Wissenschaften und der Technik halten; denn er wird bald verzagen, wenn er sich in die Geschichte der Staaten und der Kulturen vertieft. Was das eine Jahrhundert aufgebaut hat, vernachlässigt oder zerstört das nächste. Was wahr, was schön, was gerecht war, gilt nach mehreren, ja nach einem Menschenalter nicht mehr. Stil folgt auf Stil, System auf System; eine Rechtssatzung ersetzt die andere; die öffentlichen Ordnungen machen neuen Platz; Staaten formen sich und vergehen - und wenn sie sich behaupten, dann können sie es nur dadurch, daß sie sich wandeln. Begrenzt sind die Bezirke, in denen die Menschen über die Leistungen ihrer Vorfahren hinaus zu Neuem fortgeschritten sind - der des politischen Lebens gehört nicht zu ihnen". ¹⁾ Angesichts des politischen Lebens in der nationalsozialistischen Zeit war die letzte Feststellung nur allzu berechtigt.

Dennoch ließen sich durch diese Tatsache verantwortungsbewußte Menschen nach dem Zusammenbruch nicht entmutigen und begannen, die für die politische Bildung und Erziehung positiven Aussagen der Geschichte neu zu durchdenken. Sie suchten aus unmittelbarem Erleben von Willkür und Chaos heraus neue Wege der historischen Unterweisung und bemühten sich, zu ergründen, wie es nur so weit hatte kommen können, wo die Fehler in der Vergangenheit

1) Percy Ernst Schramm, Der König von Frankreich. Das Wesen der Monarchie vom 9. bis zum 16. Jahrhundert. I. Band, Weimar 1939, S. 1.

zu suchen sind und was sie dazu beitragen könnten, um einer Wiederholung solcher Katastrophen in Zukunft zu begegnen. 1)

Im Hinblick auf die Aufgabe des Geschichtsunterrichts gegenüber den jungen Menschen, wie auch auf die Fortschritte der Forschung sich stützend, erarbeiteten Vertreter der Erziehungs- und Geschichtswissenschaft in zahlreichen Veröffentlichungen - zum großen Teil in Zeitschriften - neue Grundlagen und brachten Zweifel und Kritik an bisherigen Verfahrensweisen vor. Auch Geschichtslehrkräfte an Schulen trugen mit ihren praktischen Erfahrungen Beachtliches zur Diskussion bei. Anregungen zur Ausweitung von in Forschung und Darstellung als zu eng aufgefaßten Lehrgebieten wurden nicht nur von Einzelpersönlichkeiten verfaßt, sondern auch in Gemeinschaftsarbeit auf zahlreichen Tagungen. Internationale Begegnungen führten - wie wir sehen werden - auch zum Austausch von Geschichtsschulbüchern und zu deren gegenseitiger Verbesserung. Inhaltlich an sich wertvolle Arbeiten über den Geschichtsunterricht mit umfangreichen Forderungen und Zielsetzungen lassen manchmal eine genügende Rücksichtnahme der Verfasser auf die Beanspruchung des Schülers

-
- 1) Vgl. z. B. Theodor Litt, Geschichte und Verantwortung, Wiesbaden 1947; Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens, München 1948; Die Frage nach dem Sinn der Geschichte, München 1948.
Anton Mayer, Probleme, Ziele und Grenzen der Geschichtsrevision. Reden und Vorträge der Hochschule Passau, Heft VII, Nürnberg - Bamberg - Passau 1947.
Friedrich Meinecke, Die deutsche Katastrophe. Erinnerungen und Betrachtungen, Wiesbaden 1946.
Gerhard Ritter, Der neue Geschichtsunterricht. Entwurf von Richtlinien für die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen, "Die Sammlung", 2. Jahrg. 1947, S. 442 ff.
Theo Fruhmann, Irrweg und Umkehr. Ein offenes Wort an die Geschichtslehrer, "Die Pädagogische Provinz", 3. Jahrg. 1949, S. 330 ff.
Fritz Stippel, Die Zerstörung der Person. Kritische Studie zur national-sozialistischen Pädagogik. Donauwörth 1957.
Die vorliegende Arbeit verfolgt einen informatorischen Zweck. Es liegt dem Verfasser daher auch daran, zu dokumentieren. Aus diesem Grunde werden zahlreiche Zitate gebraucht.

durch die anderen Unterrichtsfächer der höheren Schule vermissen und überschätzen die Möglichkeiten eines Unterrichts, der - mit Ausnahme der Oberprima - nur zwei Wochenstunden zur Verfügung hat. Andere verabsolutieren ein spezielles Anliegen (wie z. B. die schon erwähnte, in den ersten Nachkriegsjahren aus naheliegenden Gründen geforderte alleinige Behandlung der Kulturgeschichte oder die ebenso gewünschte Abwandlung des Geschichtsunterrichts in eine Art historisch fundierte Sozialkunde).

Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die charakterliche Erziehung, für die ethische Willensbildung des jungen Menschen und die Aufgaben, die er neben der Wissensvermittlung über den "Gang der Geschichte" zu erfüllen hat, sind in den Jahren nach dem Kriege immer wieder betont worden. Deshalb darf, wie es Beantworter einer Umfrage des Verfassers aus der Praxis forderten, in der Schule wegen "Zeitmangels" die Behandlung von ausgewählten geschichtsphilosophischen Fragestellungen innerhalb der historischen Unterweisung auf der Oberstufe der höheren Schule, die Beschäftigung mit der Frage nach den transzendentalen (metaphysisch-religiösen) Bindungen, das In-Beziehung-Setzen des Geschichtsunterrichts zu den Grundforderungen der christlichen Ethik nicht ausfallen.¹⁾ Dem zeitbedingten, ständigen Wandel der Wertmaßstäbe, der Ideale, der Weltanschauungen in der Geschichte muß - neben dem Religionslehrer, dem Deutschlehrer und dem Kunsterzieher - auch der Geschichtspädagoge (in thematischer Gestaltung oder dort, wo es im Einzelfall notwendig ist) die ewigen Wahrheiten und Werte, das "Seinsollende" gegenüberstellen. Das historische Verstehen darf nicht zu einer Relativierung der Maßstäbe, auch der moralischen, führen; "sie ist

1) Vgl. hierzu: Alfons Arnold, Das christliche Geschichtsbild und der Geschichtsunterricht, in: Christentum und Geschichte, hrsg. v. Vorstand des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer, Düsseldorf 1955, S. 23 ff.

die eigentliche Gefahr des Historismus für die sittliche Welt".¹⁾

Diese Gegenüberstellung muß erfolgen ohne Verfälschung der historischen Wirklichkeit, durch peinliche Wahrung der geschichtlichen Tatsachentreue. Die Bewertung und Deutung einer (wie auch immer gearteten) historischen Quelle gehört zu den schwierigen Aufgaben der wissenschaftlichen Quelleninterpretation, die dem Gelehrten oft erst nach langer, gründlicher Forschung gelingt. Der Geschichtslehrer ist auf die Wahrhaftigkeit dieser Arbeiten der Historiker an den Universitäten, Hochschulen und wissenschaftlichen Instituten angewiesen und muß ihnen unbedingt vertrauen können. Er hat wohl nur ganz selten Gelegenheit, diese "Bausteine" der Geschichtswissenschaft nachzuprüfen. Die Quellen geben das geschichtliche Geschehen "wie es eigentlich gewesen ist" wieder. Es finden sich neben ergreifenden Vorbildern, neben menschlicher Größe ebenso Beispiele furchtbarer Grausamkeiten, Ungerechtigkeiten, Beispiele für brutale, das Individuum vergewaltigende Machtpolitik. Der Geschichtslehrer ist verpflichtet, dem jungen Menschen einerseits solche von der Geschichtswissenschaft geprüften und herausgegebenen Quellen vorzulegen²⁾; insbesondere auch einige zur Zeitgeschichte, und ihn in deren rechten Gebrauch zu unterweisen; zum anderen hat er durch wertende Stellungnahme dem Jugendlichen zu helfen, den richtigen Standpunkt den geschichtlichen Erscheinungen und Ereignissen gegenüber einnehmen zu können. Hierin wurzelt die immer wieder erhobene Forderung, daß ein Geschichtslehrbuch die ethische Grundhaltung des Verfassers erkennen lassen muß.

-
- 1) Gerhard Ritter, Geschichte als Bildungsmacht, 2. Auflage, Stuttgart 1949, S. 12.

Vgl. Karl Bosl, Geschichtsbild und Geschichtsunterricht, in: "Lehrer und Schule in Bayern", 1. Jg. 1951, Nr. 7, S. 12: "Man redet und schreibt heute von einer 'Götterdämmerung des Historismus' und wendet sich, von seiner Relativierung der Dinge, wenn auch nicht von seiner methodischen Leistung unbefriedigt, der Frage zu, was Geschichte überhaupt sei, wer sie mache und wohin sie ziele".

Vgl. Willy Hellpach, PAX FUTURA, Braunschweig 1949, S. 88 f. über das "allerschwierigste Erziehungsproblem" des Unterrichts in der Geschichte.

- 2) Vgl. hierzu S. 269 ff. der vorliegenden Arbeit.

Das schließt nicht aus, daß "auch das geschichtliche Geschehen selbst, und nicht nur seine Spiegelung in der historischen Darstellung, für die Erziehung des einzelnen wie der Völker von großer Bedeutung ist". Der Pädagoge, falls er kein Fachhistoriker ist, sollte sich immer bewußt sein, "daß auch Inhalt und Form des pädagogischen Denkens der Völker wie die Gestalt ihres Schul- und Bildungswesens in einem gewissen Umfang von ihrer Geschichte abhängig sind und zumal durch die großen geschichtlichen Ereignisse im eigenen und auch in anderen Völkern eine gewisse Prägung erfahren"; eine Einsicht, die nach den Feststellungen von Friedrich Schneider, Professor für Pädagogik an der Universität München, keineswegs immer bei den Pädagogen vorausgesetzt werden kann, eine Einsicht, die jedoch unbedingt vorhanden sein sollte, denn es ist umgekehrt "die Erziehung der Völker auch für ihr geschichtliches Leben von prägender Bedeutung". Diese Wechselbeziehungen zwischen Geschichte und Pädagogik hat uns Friedrich Schneider in seinem Werk über die "Triebkräfte der Pädagogik der Völker" dargestellt. ¹⁾

Franz Schnabel, der Münchener Ordinarius für neuere Geschichte, führte im Jahre 1947 in seiner Vorlesung über "Staat und Recht in der Geschichte" die Katastrophe am Ende des zweiten Weltkrieges auf viele Ursachen zurück, da jedes geschichtliche Ereignis ein Mischungsprodukt von vielen Faktoren sei, die sich untereinander durch ihre Intensität unterscheiden: "Einer dieser Hauptfaktoren muß besonders genannt werden, der nicht nur in unserem Volke, sondern auch in anderen Völkern Wirkung erlangte, es ist nämlich die Unklarheit über die wichtigsten Grundlagen der Wahrheit." ²⁾

In seinem Festvortrag auf der Jahresversammlung der Landeselternvereinigung der höheren Schulen in Bayern im April 1959 unterstrich Franz Schnabel erneut diese Tatsache und nannte die Erziehung zur Freiheit den Grundgedanken der höheren Schule. Das humanistische Bildungsziel, die Ausbildung zum verantwortlichen und urteilsfähigen Menschen, gelte für alle Schularten. Es gehe nicht darum, den Schülern die Kenntnis der Wirklichkeit und ihrer unzulänglichen Erscheinungsformen zu vermitteln, sondern sie der Wahrheit näher zu

1) Salzburg 1947. Die Zitate finden sich auf S. 284 f. und 287 f. Vgl. S. 288 ff. über die Wirkungen der Kriege und Revolutionen.

2) Zitiert nach dem Skriptum des Studentenwerks München: Staat und Recht in der Geschichte, München 1947, S. 1.

bringen. Die Menge und Brauchbarkeit des angenommenen Wissens dürfe niemals entscheidend sein. Die Vertrautheit mit den Grundprinzipien des menschlichen Zusammenlebens sei heute wichtiger denn je. Politische Bildung solle nicht von zufälligen Äußerlichkeiten ausgehen, sondern die großen beherrschenden Themen in ihre Mitte stellen: Recht, Gerechtigkeit, Staat. ¹⁾

Gerade dem Geschichtslehrer ist auf Grund seiner historischen Bildung die Verflochtenheit jedes einzelnen Ereignisses, der Geschehnisse und der Geisteshaltung des Einzelmenschen wie auch der von den Menschen geschaffenen Einrichtungen in die Gesamthaltung und das Gesamtgeschehen einer Epoche bewußt. Aber auch die Tatsache, daß die individuelle Willensfreiheit, das verantwortungsbewußte Handeln jedem Determinismus, verstanden als eine unausweichbare Einfügung des Individuums in die Zwangsläufigkeiten des Umwelt- und Welt-

-
- 1) Nach einem Artikel von Friedrich Mager "Der Kultusminister unterrichtet die Eltern", in: "Süddeutsche Zeitung" Nr. 94 vom 20. 4. 1959, S. 4. Die Abhandlung Franz Schnabels über "Die moderne Technik und die Welt der Geschichte" (Vorschläge für eine Reform des Geschichtsunterrichts) in der "Deutschen Zeitung und Wirtschafts-Zeitung" Nr. 17 vom 27. 2. 1954, S. 4 schließt mit den Worten: "Vollständigkeit ist der Tod jeder Wissenschaft, um wieviel mehr der Tod jedes Unterrichts. Man soll zusammenhängende Geschichte geben, aber das Fragmentarische wird nicht vermieden, indem man den Stoff häuft, sondern durch die gestaltende Kraft, die ein bedeutendes Thema herausgreift und von diesem Punkte aus ein Ganzes anschaulich macht. ... Man bedenke dabei, daß jeder echte, für die lebende Generation beziehungsreiche Gegenstand der Geschichte lehrt, wie die allgemeinen Antriebe der gesellschaftlichen Entwicklung und die von den großen Persönlichkeiten ausgehenden Impulse ineinandergreifen. ... Daß gerade die Geschichte der modernen Technik die Grenze der ökonomischen Betrachtungsweise und das Eingreifen der Persönlichkeit offenkundig macht, begründet ihren außerordentlichen Bildungswert, auf den der Unterricht fürderhin nicht mehr verzichten sollte."

geschehens, entgegentreten kann. 1)

Eine Epoche - und damit auch die, in der wir leben - ist ihrerseits wieder aus einer früheren hervorgegangen, ist ein historisch Gewordenes und mit einigen ihrer Erscheinungen mit der vorangegangenen noch verbunden; in ihren geistigen Grundlagen schöpft sie aus der gesamten bisherigen Geistesgeschichte der Menschheit. Sie ist aber ihrem eigentlichen Wesen nach (wie schon der Name sagt) etwas Eigenständiges, etwas Neues, eine Zeit, die sich durch eine neue Entwicklung von früheren Zeitabschnitten abhebt und unterscheidet.

Das beherrschende Moment unserer Zeit ist die Herrschaft der modernen Technik 2) und die von ihr bedingte weitreichende Technisierung und Pragmatisierung unseres Lebens. Mit sich gebracht hat der Siegeszug der Naturwissen-

-
- 1) Ein Beispiel gaben die Männer des 20. Juli 1944, die aus der "Vollmacht des Gewissens" handelten; siehe: Die Vollmacht des Gewissens, Deutsche Gespräche über das Recht zum Widerstand, gestaltet von Wolf Nicol. Heft 6 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Bonn 1954.

Das Bewußtsein des Christen, in eigener Verantwortung sinnvoll in der Geschichte wirken zu können und frei zu sein von determinierten Plänen, "befreit den Menschen von dem beklemmenden Gefühl, bloßes Werkzeug zu sein, und stellt ihn in die ursprüngliche Freiheit des frei erschaffenen Geistwesens, läßt ihm trotz aller Gebundenheit an seine Natur und die gesellschaftlich-geschichtliche Umwelt die Möglichkeit, nach bestem Wissen und Gewissen an der Lösung der ethisch-politischen Probleme mitzuwirken, die ihm und seiner Zeit gestellt sind, selbst im Scheitern vertrauend, die Zeichen richtig erkannt zu haben, falls sein Gewissen dem Geist Christi offengeblieben ist (Märtyrer!)". (Alfons Arnold: Das christliche Geschichtsbild und der Geschichtsunterricht, in: Christentum und Geschichte, Vorträge, gehalten auf der Tagung des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer in Bochum - 1954 -, Düsseldorf 1955, S. 27).

- 2) Vgl. Friedrich Schneider, Prognose der Erziehung im technischen Zeitalter. In: Die zwischenmenschliche Erziehung und ihre Formen, hrsg. von Leopold Prohaska (Veröffentlichungen des Institutes für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg, Bd. X), Wien 1958, S. 127 ff.
Martin Keilhacker, Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik, Stuttgart 1958.

schaften die Gefahr einer Vermassung ¹⁾, die Verfallenheit an das "man", das Funktionärstum und eine alle Lebensbereiche erfassende weitgehende Spezialisierung.

Eine Spezialisierung ist heute an sich berechtigt und notwendig. Sie wird sich jedoch recht nachteilig für das Wohlergehen und die Zukunft der Menschheit auswirken, sieht der Spezialist nur noch sich selbst und den Erfolg seiner Forschungen und Absichten, läßt er die allgemein menschlichen Werte und Bezüge und die aus ihnen resultierenden Rücksichten auf die Mitmenschen und die Verantwortung für das Allgemeinwohl außer acht. Gerade in jüngster Gegenwart gerät der Mensch durch die Weiterentwicklung der Maschine und durch seine im bisher nicht gekannten Ausmaß in die Natur eingreifenden Forschungen (Wasserstoffatombombe, Mondrakete) immer mehr in Versuchung, diese ihm in die Hand gegebenen ungeheueren Machtmittel zu mißbrauchen.

Läßt sich nun eine weitgehende Spezialisierung nicht vermeiden - gesteigert durch die Gefahr der Automation - , so sollte doch jeder Mensch wenigstens einmal in seinem Leben mit einer umfassenden Betrachtungsweise bekannt gemacht werden. Es sollte ihm das richtige und rücksichtsvolle Zusammenleben und -wirken mit den anderen Menschen und Völkern vor Augen geführt und ihm somit eine gründliche staatsbürgerliche und politische Erziehung und Bildung zuteil werden.

Die Schule ist die Stätte, an der das Wirken umfassender Ideen und das notwendige Zusammenspiel aller menschlichen Bereiche an die Heranwachsenden nachdrücklich und gültig herangebracht werden kann. ²⁾

Und dennoch: Ist es denn so, daß jedem Spezialistentum im Rahmen der Schule überall nach besten Kräften entgegengetreten wird? Ist es denn bereits erreicht worden, daß nicht soundsoviele "Fachspezialisten" in den höheren Schulen ihre Fächer als die einzig notwendigen hinzustellen trachten und danach

-
- 1) Die Publikationsmittel provozieren eine "Konfektionierung der Meinungen und Gleichschaltung der Willensrichtungen". (Philipp Lersch)
 - 2) Auch die Universität hat heute gegen eine zu enge Auffassung des Studiums Stellung zu nehmen; dies wird u. a. versucht durch die Einrichtung allgemein bildender Vorlesungen für Hörer aller Fakultäten (Studium generale).

handeln? Ein solches Bemühen der Lehrkräfte, jeweils die eigenen Lehrfächer zum Mittelpunkt der Schule zu erheben, führt nur dazu, daß eine zu erstrebende schöpferische Individualität in ihrer Ausbildung behindert bzw. vereinsamt wird - statt eine innere Geschlossenheit und Dynamik durch sinnvolle "Allgemeine Bildung" und Gemeinschaftserziehung zu fördern. Wilhelm Flitner stellt zu dieser Frage in seinem Buch über "Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung" fest: "Der durchschnittliche Lehrer fühlt sich heute als Fachlehrer, statt sich in das Ensemblespiel des Bildungsplans einzugliedern und Maß zu halten". 1) Hierzu ein Beispiel aus der Schulpraxis: In der Zeitschrift des Bayerischen Philologenverbandes, "Neues Land", charakterisiert Dr. Scholl in seinem Aufsatz "Von den Potemkinschen Dörfern im Geschichtsunterricht" 2) die "Fachatombomben" unter den Lehrern an den höheren Schulen. Er prangert den "sturen Fachegoismus" an und stellt auf Grund seiner Erfahrungen in der Schulpraxis fest: "... Es ist erstaunlich, wie wenige von uns das Ganze unserer Tätigkeit sehen und fühlen. ... Es wird viel zu viel gelehrt und zu wenig erzogen; wir füllen und überfüllen, aber formen tun wir vor Stoffüberfülle kaum mehr". 3) Wenig später unterstreicht Dr. Leitolf in seinen Ausführungen "Zum Aufsatz Dr. Scholls über den Geschichtsunterricht" 4) in derselben Zeitschrift die Ansichten Dr. Scholls; es erscheint ihm nach seinen eigenen Feststellungen als Vertrauenslehrer seiner Schule für Berugsauflärung die Bemerkung über die "Fachatombomben" dringend am Platz und er schreibt weiter, es gäbe Schulen, "wo unter der Decke und auf dem Rücken der Schüler regelrechte Kämpfe zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften ausgetragen werden ...". Mögen auch die hier zitierten Feststellungen hinsichtlich ihrer Schärfe nicht allgemein zutreffen, so könnten doch zu dieser Frage noch eine ganze Reihe anderer Belege beigebracht werden. 5)

1) Stuttgart 1954, S. 129.

2) "Neues Land", 3. Jahrgang 1951, S. 283 ff. (C. C. Buchners Verlag, Bamberg).

3) "Neues Land", a. a. O., S. 284.

4) "Neues Land", 4. Jahrgang 1952, S. 43.

5) Selbstverständlich hat es auch an Versuchen, das Ganze des Erziehungs- und Bildungsbemühens unserer höheren Schule zu sehen und zu durchdenken, nicht gefehlt; siehe u. a.: Erziehung zum Menschen. Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, hrsg. von Wilhelm Danielsén, Frankfurt am Main 1954. Charakterisierend ein Satz aus dem Vorwort des Herausgebers: "Dies Buch will also keinen neuen Ismus, keine neue Theorie, es sucht den Menschen in der Schule" (S. V).

Der "erste Teil" der vorliegenden Arbeit hat das Ziel, einen Überblick über die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der Bundesrepublik seit 1945 zu geben.

Dabei werden in einem ersten Kapitel - den großen Linien entsprechend - drei Abschnitte herausgestellt: Ein Rückblick auf den Geschichtsunterricht unter dem Nationalsozialismus, die Schwierigkeiten der Neubegründung und Durchführung des Geschichtsunterrichts im Chaos der ersten Nachkriegsjahre und die Anbahnung von internationalen Gesprächen und Arbeitstagen (unter Berücksichtigung der Bemühungen des Internationalen Schulbuchinstituts an der Kant-Hochschule Braunschweig ¹⁾ um die gegenseitige Überprüfung und Verbesserung der Schulgeschichtsbücher).

Das zweite Kapitel behandelt die Versuche vor allem des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zur Überwindung der Zersplitterung der Geschichtslehrpläne in den westdeutschen Ländern bis zur "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953" in Bonn (betr.: Grundsätze zum Geschichtsunterricht).

Das dritte Kapitel zeigt die weitere Entwicklung bis heute auf mit besonderer Betonung der politischen Bildung und einen Abschnitt über das Problem des Antisemitismus in Deutschland.

Der "zweite Teil" bringt ausgewählte Kapitel. Es werden behandelt die zeitliche Gliederung des Geschichtsunterrichts in der höheren Schule und einige ausgewählte Probleme auf der Oberstufe.

Auf den propädeutischen Vorkursus, den ein- oder zweizügigen Gang durch die Geschichte wie auf den Menschen im Mittelpunkt der Geschichte und die Behandlung der Zeitgeschichte wird besonderer Wert gelegt.

1) Gegründet Ostern 1951.

Dem Institut steht Professor Dr. Georg Eckert vor, der auch Leiter des um die internationale Arbeit sehr verdienten Ausschusses für Geschichtsunterricht der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL) ist.

Es sei noch angemerkt, daß eine Umfrage des Verfassers über den Geschichtsunterricht bei den Geschichtslehrkräften an den höheren Schulen in Bayern im Jahre 1953 mit als Grundlage zu dieser Arbeit verwendet wurde.

Die Enquete wurde unter Zugrundelegung der zahlreichen Arbeiten (Aufsätze, Abhandlungen, Tagungsberichte) über den Geschichtsunterricht zusammengestellt, die in den Jahren 1945 bis 1952 in den einschlägigen Zeitschriften von Historikern, Philosophen, Pädagogen und von den in der Praxis stehenden Geschichtslehrern an den höheren Schulen veröffentlicht worden sind. Dabei richtete sich das Augenmerk darauf, nicht nur nach rein fachwissenschaftlichen Schwerpunkten des Geschichtsunterrichts zu suchen, sondern auch die Kristallisationspunkte dieser unter dem Eindruck der Katastrophe des Zusammenbruchs und im Rahmen der Anstrengungen um den Wiederaufbau sehr fruchtbaren Diskussionen herauszuarbeiten.

Viele Geschichtslehrkräfte konnten wegen ihrer starken beruflichen Überlastung keine Zeit für eine Beantwortung finden. Es wurde jedoch in Briefen an den Verfasser mehrmals betont, daß die Beschäftigung mit den aufgeworfenen Problemen notwendig und sehr zu begrüßen sei. Die Umfrage selbst haben 32 Lehrer und Lehrerinnen an höheren Schulen beantwortet. Unter ihnen drei Oberstudiendirektoren, drei Seminarlehrer für Geschichte und mehrere Oberstudienräte. Alles in allem ergab sich ein repräsentativer Ausschnitt von Stellungnahmen. Die Mehrzahl der Antworten war sehr ausführlich und zeugte von großer Sachkunde. Trotz ihrer beruflichen Inanspruchnahme und angesichts des nicht geringen Umfangs des Fragebogens fanden sich diese Damen und Herren zu einer Erwiderung bereit. Für ihre wahrhaft idealistische Einstellung und für ihre Mühe sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Auf der letzten Seite der Umfrage wurde versichert, daß die Rückäußerungen vertraulich behandelt werden würden. Aus diesem Grunde erhielten die eingegangenen Fragebögen Nummern, die bei Zitaten jeweils als Beleg angegeben werden.

Als Unterlage dienen des weiteren die Verhandlungen des Ausschusses für den Geschichtsunterricht der "Stiftung zum Wiederaufbau des Bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens" (Wallenburg-Stiftung) vom September 1948 bis Juli 1951. ¹⁾

-
- 1) Die Akten dieser Stiftung sind mit Zustimmung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus in der Süddeutschen Lehrerbücherei, München, untergebracht. Dank dem Entgegenkommen von Rektor Dr. A. Strehler, seinerzeit Mitglied des Direktoriums der Stiftung, konnte der Verfasser die entsprechenden Sitzungsprotokolle (Höhere Schule, 11. Teil: Geschichtsunterricht) einsehen. Einen chronologischen Überblick über die Sitzungen des Ausschusses enthält der Abschnitt über den einzülgigen Geschichtsunterricht der vorliegenden Arbeit (vgl. S. 231 ff.). Aufgeschlüsselt finden sich die Verhandlungen an den entsprechenden Stellen.

An den Sitzungen des Ausschusses für den Geschichtsunterricht nahmen gemäß den Sitzungsprotokollen fortlaufend oder nur zeitweise teil: Oberstudienrat Auer (Günzburg), M. Laurentine Blössner, Direktorin (München), Dr. Bögl (Dieterszell), Oberstudiendirektorin Dr. Böhm (Kultusministerium), Dozent Dr. Bosl (heute Ordinarius an der Universität Würzburg), Dr. von Brockdorff (München), Oberregierungsrat Dr. Deuerlein (Bayerisches Staatsministerium des Innern), Studienrat Dr. Graf (München), Oberstudiendirektor Dr. Habisreutinger (München), Oberstudiendirektor Dr. Kluge (Nürnberg), Oberstudienrat Dr. Mayr (München), Lehrer Bernhard Mutscholl (Aschau), Schulrat Dr. Nowack (Pegnitz), Studienrat Dr. Reichert (München), Oberstudienrat Dr. Riemann (Nürnberg), Studienprofessor J. Schmähling (München), Studienprofessorin Dr. Paula Stolz (München), Rektor Dr. Strehler (Direktorium Wallenburg), Oberstudiendirektor Dr. Weiher (München), Stadtschulrat Weigl (Direktorium Wallenburg), Bibliotheksdirektor Dr. Winker (München), Studienprofessor Dr. Wittmann (München), Hochschulprofessor Dr. Wühr (Freising, in der 1. Sitzung vom 14. 9. 1948 zum Vorsitzenden gewählt) als Vorsitzender. Von der Militärregierung für Bayern (OMGB): Mr. Little, Mr. Wirth, Mr. B. W. Philipps. Protokolle liegen vor über die Sitzungen bzw. Sitzungsperioden vom 14. IX. 1948, 10. - 12. I. 1949, 16./17. V. 1949, 28. - 30. VII. 1949, 17./18., 28./29. und 30. III. 1950, 21./22. IV. 1950, 8. VII. 1950 und vom 24. - 26. VII. 1951.

Die Ergebnisse der Verhandlungen des Geschichtsausschusses sind in zusammengefaßter Form in "Schulreform in Bayern" ¹⁾, in "Gymnasien in Bayern" ²⁾ und in der Zeitschrift des Bayerischen Philologenverbandes "Neues Land" ³⁾ veröffentlicht worden. Oberstudiendirektor Dr. Cramer, der in Bayern hochverdiente Schulmann und ehemalige Vorsitzende des Direktoriums der Wallenburg-Stiftung, hat in seinem Bericht über die Bemühungen der Ausschüsse für die Fragen der "Höheren Lehranstalten" in seiner Schrift "Schulreform in Bayern" (Seite 97) ausgeführt: "Erst die volle Veröffentlichung der von der Stiftungsekreterärin Frau Dr. Felten abgefaßten ausgezeichneten Niederschriften über die geführten Verhandlungen würde ins hellste Licht stellen, mit welcher Sorgfalt, Hingabe und Sachkunde die Mitarbeiter bei den Tagungen die aufgeworfenen Fragen studiert und einer befriedigenden Lösung zugeführt haben".

Einschlägige Meinungsäußerungen in der Fachliteratur wurden, falls sie einen neuen Gesichtspunkt enthielten, mit eingearbeitet. Bei der fast unübersehbaren Fülle von Abhandlungen über den Geschichtsunterricht konnte dies nur in Auswahl geschehen. ⁴⁾

-
- 1) Hans Cramer und Adolf Strehler, Schulreform in Bayern, Bad Heilbrunn 1953; S. 6 ff. Ausführungen über d. Gesch. d. Stiftung.
 - 2) Hans Cramer, Gymnasien in Bayern, Bamberg 1952, S. 14 ff.
 - 3) "Neues Land", 3. Jahrg. 1951, S. 245 ff.
 - 4) Diese Fülle beweist eine erfreuliche Anteilnahme an den Schwierigkeiten und die Sorge um die Notwendigkeit, den Geschichtsunterricht jugendgemäß und erzieherisch sinnvoll zu gestalten. Daß die im Fragebogen aufgeworfenen Probleme und die Ergebnisse der Umfrage wie die Arbeiten des Geschichtsausschusses der Wallenburg-Stiftung auch heute noch (1959) Gültigkeit haben, konnte der Verfasser in zahlreichen Gesprächen mit Pädagogen feststellen. In methodischer Hinsicht ist noch anzumerken, daß im Verfolg der historischen Methode, der historisch-chronologischen Untersuchung der Zeitgeschichte (für den Rückblick auf die nationalsozialistische Zeit; die Zeitgeschichte umfaßt nach Hans Rothfels im engeren Sinne die Jahre 1917 - 1945) und der Gegenwartsgeschichte (für den Überblick über die

Besonders hervorzuheben sind aus der großen Zahl der Zeitschriftenliteratur die Abhandlungen und Aufsätze von berufenen Fachvertretern in der Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands ¹⁾, für den Blick auf die internationalen Bemühungen das "Internationale Jahrbuch für Geschichtsunterricht". ²⁾

Eines aber müssen wir über allen Erörterungen uns immer bewußt halten:

Geschichtsunterricht in unserer christlichen Welt ist nicht nur ein Fragen nach Fakten, die zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort geschehen sind, auch nicht nur Fragen nach dem Entstehen, Werden und Ver-

ad 4) (Fortsetzung von S. 17 Anm. 4) Entwicklung des Geschichtsunterrichts in den Jahren von 1945 bis 1959) auf zeitgenössische Erscheinungsformen geschichtsunterrichtlicher Probleme Schwerpunkt bezeichnende Fragen herausgearbeitet und ausgewählt wurden. Mittels des oben erwähnten Fragebogens Geschichtslehrern zur Diskussion gestellt, bilden die Ergebnisse dieser Umfrage, zusammen mit den bereits genannten Verhandlungen des Geschichtsausschusses der Wallenburg-Stiftung und den übrigen Unterlagen in den einzelnen Kapiteln den umfangreicheren, deskriptiven Teil. In diesen eingebaut ist die verwertende Darstellung, die Einordnung in unser gesamtes pädagogisches Tun in der höheren Schule.

- 1) "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht", Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, herausgegeben von Karl Dietrich Erdmann und Felix Messerschmid, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1. Jahrg. 1949 ff. Bei Anführung von Zitaten aus dieser Zeitschrift wird die Abkürzung GWU verwandt.
- 2) "Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht", herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bayerischer Lehrerverein), Albert Limbach Verlag, Braunschweig. Bd. I (1951), Bd. II (1953), Bd. III (1954), Bd. IV (1955), Bd. V (1956) und Bd. VI (1957/58) sind bisher erschienen. Schriftleitung: Georg Eckert und Otto-Ernst Schüddekopf, Internationales Schulbuchinstitut an der Kant-Hochschule Braunschweig.

gehen oder der Kontinuität von Ideen (als in dieser Welt tätige und formende Prinzipien), nicht nur Fragen nach der Verschiedenheit der geschichtsphilosophischen Sinndeutung des vergangenen Geschehens und nach der kritischen Analyse der historischen Erkenntnis überhaupt, Fragen nach den "geschichtstheoretischen Grundpolaritäten" ¹⁾ (Individualismus und Kollektivismus, Freiheit und Notwendigkeit in der Geschichte usw.), nach der Rangordnung der Werte, um die in der Geschichte die Menschen und Völker ringen, nach den Triebkräften sozialer und wirtschaftlicher Art, Fragen nach den Fortschritten in der Beherrschung der Naturkräfte, nach dem Sinn der Ordnungen und Gemeinschaften, in denen die Menschen lebten und in denen wir leben: Die Geschichte hat auch die Aufgabe, wie P. Wunibald Russer, OSB., zum Ausdruck brachte, "die Macht und die Weisheit des Schöpfers, wie sie in der Krone der Schöpfung, der Menschheit, zutage tritt, dem denkenden Verstande vor Augen zu führen. Der Mensch ist ein Abbild Gottes und das Leben Gottes soll nach der Offenbarung im Leben der Geistseele des Menschen ihr Nachbild finden zu seiner Ehre". ²⁾

Der den Gang der Geschichte erforschende und lehrende Historiker kann Gottes verborgenen Willen, ein auf Offenbarung beruhendes christliches Geschichtsbild, ein teleologisches Heilsgeschehen nicht "beweisen". Das würde die Grenzen der Erkenntniskategorien des wissenschaftlichen Historikers

1) Walther Hofer hat in seinem Werk "Geschichtsschreibung und Weltanschauung" (Betrachtungen zum Werk Friedrich Meineckes), München 1950, eine beachtenswerte Überschau über die geschichtsphilosophische Diskussion der Gegenwart gegeben. Das I. Hauptkapitel handelt über "Die geschichtstheoretischen Grundpolaritäten" (S. 41 - 317):

1. Das Individuum und das Allgemeine, 2. Freiheit und Notwendigkeit, 3. Werte und Kausalitäten.

Vgl. Joseph Vogt: Gesetz und Handlungsfreiheit in der Geschichte. Studien zur historischen Wiederholung. Stuttgart 1955, S. 9 - 34. (Vortrag, gehalten am DIES UNIVERSITATIS des 7. Dez. 1954 in Tübingen.) In beiden Werken finden sich weiterführende Literaturhinweise.

2) P. Wunibald Russer, OSB., Vorerwägungen zum Geschichtsunterricht, in: "Pädagogische Welt", 1. Jahrg. 1947, S. 171 - 174.

überschreiten. "Wäre es möglich, das Heilsgeschehen als Weltgeschichte oder auch nur in ihr auszulegen, so würde das gleichkommen der Abschaffung des Unterschieds von göttlichem und menschlichem Willen" ¹⁾. In seiner Abhandlung "Ist eine christliche Gestaltung des Geschichtsunterrichts nötig?" ²⁾ forderte Hugo Staudinger, daß die Schule den Schülern Rechenschaft darüber abzugeben hat, "woher sie jeweils ihre Kenntnisse bezieht, d. h. der christliche Geschichtslehrer darf nicht so tun, als sei es historisch wissenschaftlich exakt beweisbar, daß der tiefere Sinn der Geschichte heilsgeschichtlich ist. Er kann sich als Historiker überhaupt nicht in bestimmter Weise über den Sinn der Geschichte äußern (nicht Gott in die Karten schauen). Denn das Geheimnis der Geschichte in seinem Miteinander, Aneinander und Gegeneinander von Menschlichem und Göttlichem, von Vorsehung, Gnade und Freiheit läßt sich im einzelnen erst vom Ende her gültig deuten".

"'Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken, und meine Wege sind nicht eure Wege', spricht der Herr!" Dieses Bibelwort stellte Oberstudienrat Alfons Arnold in den Mittelpunkt seines Vortrages über "Das christliche Geschichtsbild und der Geschichtsunterricht" ³⁾ und sagte dazu: "Dieses Wort weist den Christen darauf hin, daß erkennbare, rational faßbare Finalität oder teleologisches Geschehen sich für den Menschen auf das menschliche Handeln allein beschränkt, daß der Glaube zwar lehrt, alle Haare unseres Hauptes seien gezählt und kein Sperling falle vom Dache ohne das Wissen und den Willen unseres himmlischen Vaters, daß aber Gottes Wirken in der Geschichte für menschliche Erkenntniskategorien als überfinal bezeichnet werden muß". Franz Arnold verwies auf die Arbeit von Brunner (Stufenbau der Welt, S. 325/326), der in diesem Zusammenhang ausführte: "'Es ist somit nicht verwunderlich, wenn wir zum Beispiel in der Geschichte keine durchgehende

1) Aus einem Vortrag von Karl Löwith über Christentum und Geschichte. Veröffentlicht in: "Christentum und Geschichte", Vorträge, gehalten auf der Tagung des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer in Bochum (1954), hrsg. vom Vorstand des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer (Pädagogischer Verlag Schwann), Düsseldorf 1955, S. 14.

Vgl. Karl Löwith, Weltgeschichte und Heilsgeschehen, Stuttgart 1953.

2) GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 736 - 752. (Das Zitat ist S. 744 entnommen.)

3) In: "Christentum und Geschichte", a. a. O., S. 23 ff. (Die Zitate sind den Seiten 26 und 27 entnommen.)

Finalität finden können. Wir können die Pläne der Vorsehung nicht empirisch aus der Geschichte ablesen; wäre dies möglich, so müßte Gott nach der Art der Menschen vorgehen. Die Geschichte kann keinen Endsinn haben wie die Arbeit des Menschen, der ein Kulturding verfertigt und dann mit seiner Arbeit aufhört. ... An menschlicher Finalität gemessen, muß daher der Verlauf der Geschichte sinnlos erscheinen' ".

"Aber damit, daß es bisher nicht gelungen ist, einen bestimmten Sinn der Geschichte wissenschaftlich nachzuweisen, ist nicht bewiesen, daß sie keinen letzten Sinn hat". ¹⁾

Für den christlichen Glauben ist die Geschichte durch den Abfall des Menschen von Gott, sein Sichverschließen vor dem Anspruch Gottes als des Herrn der Geschichte ein Reich der Sünde und des Todes und deshalb erlösungsbedürftig. P. Wunibald Russer, OSB., hat den Kampf der beiden civitates, der am Ende der Zeiten durch das Eingreifen Christi den Sieg der civitas Dei als Gemeinschaft der Erlösten bringen wird, anschaulich dargestellt: "Das ist nun der Ablauf der Menschheitsgeschichte geworden, der Kampf dessen, was zum Lichte strebt, mit den Mächten der Finsternis, die fortwährend, was vom Göttlichen noch auf der Erde ist, vernichten wollen. Gottes Sohn hat Menschennatur angenommen, um als leiblicher Bruder des Menschen diese in ihrem Kampfe mit der Finsternis zu unterstützen. So wird dieser Kampf zu einem Kampfe des Reiches jener auf Erden, die er um sich gesammelt hat, des Gottesreiches, mit dem Reiche des Bösen. ... Die Finsternis wird ihr Zerstörungswerk nicht aufgeben bis zum Ende der Zeiten. ... In ihrem blinden Hasse gegen alles, was von Gott stammt, werden die Träger der Sünde deren Konsequenz bis zum Letzten durchführen, bis zur Vernichtung der eigenen leiblichen Existenz, die ja immer noch ein göttliches Gut ist. Daß eine solche Selbstvernichtung, ja eine Vernichtung unserer Erde heute keine müßige Phantasie mehr ist, das zeigen die Möglichkeiten der entfesselten Atomkraft. Wenn aber das eintreten sollte, dann

1) Hugo Staudinger, Ist eine christliche Gestaltung des Geschichtsunterrichts nötig? GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 744.

Vgl. auch: Ernst Wilmanns, Geschichtsunterricht. Grundlegung seiner Methodik, Stuttgart 1949, S. 145 f.; Reinhard Wittram, Geschichtsauffassung und Wahrheitsfrage, in: "Die Sammlung", 2. Jahrg. 1946, S. 89 ff.

würde bestimmt der kommen, der seine Auserwählten in sicherer Hut hat, und sie heimführen in das ewige Reich, wo jede weitere Entwicklung und damit jede Geschichte ihr Ende gefunden hat". 1)

Wenn auch - wie Hugo Staudinger mitteilte 2) - "viele Geschichtslehrer ... eine im Transzendenten verankerte Gesamtkonzeption der Geschichte ablehnen", so darf der christliche Geschichtslehrer doch an seine Geborgenheit in einem heilsgeschichtlichen Ablauf zuversichtlich glauben 3). Ihm fällt auch die Aufgabe zu, die Hoffnung und die Sehnsucht nach dem Reiche Gottes als eine tätige Sehnsucht lebendig zu erhalten.

Seine wissenschaftliche Objektivität kann er in seinem Glauben an die christliche Geschichtstheologie, an einen die ganze Menschheitsgeschichte umgreifenden Vorsehungsplan durch deutliche Abgrenzung von Wissen und Glauben wahren. Ob er sich als Christ bewährt, diese Entscheidung wird er sich immer wieder vorlegen müssen. An leuchtenden Vorbildern fehlt es nicht.

P. Alfred Delp S. J., "durch die dreibändige Sammlung seiner Schriften mittlerweile als der einem Bonhoeffer vergleichbare Repräsentant des katholischen

1) P. Wunibald Russer, OSB., Vorerwägungen zum Geschichtsunterricht, in: "Pädagogische Welt", 1. Jahrg. 1947, S. 173 f.

2) Hugo Staudinger, a. a. O., S. 743.

3) Siehe: Professor Heinrich Ritter von Srbik, Zukunftswege der Geschichtswissenschaft, in: "Universitas", 7. Jahrg. 1952, S. 138 ff. "Es ist ein schwerer Irrweg, beispielsweise christlicher Gesinnung zu verargen, daß sie den Sinn der Geschichte nicht im Immanenten, sondern im Transzendenten sucht; daß sie jede nur rationale Erkenntnis des geschichtlichen Ablaufs als bruchstückhaft ansieht und den Sinn der Geschichte durch Gott und die Offenbarung bestimmt glaubt als 'das Werden des Reiches Gottes im Zusammenwirken oder in der Auseinandersetzung göttlich-ewiger und kreatürlich-zeitlicher Faktoren'".

Widerstandsdenkens bekannt geworden" ¹⁾, als Mitglied der Widerstandsbewegung (Kreisauer Kreis um den Grafen Helmuth von Moltke) vom nationalsozialistischen Volksgerichtshof zum Tode verurteilt und am 2. Februar 1945 hingerichtet, versammelte nach dem Verbot der "Stimmen der Zeit" in München-Bogenhausen in den Jahren 1941 bis 1943 gleichgesinnte Menschen um sich. Aus den Gesprächen innerhalb dieses Freundeskreises entstand das Werk "Der Mensch und die Geschichte" ²⁾. Angesichts der Bedrohung durch die Nationalsozialisten lehnte Pater Delp ein Leben frommer Selbstgenügsamkeit, reiner Ablehnung und Feindseligkeit ab und forderte ein aktives Mitgestalten an der Geschichte: "Die Geschichte ist auf den Einsatz und die Entscheidung des Menschen gestellt. . . . Der Mensch ist eben nicht nur da, in Geschichte zu stehen oder Geschichte zu erleiden. Selbst dieses muß noch ein aktiver Einsatz, ein bewußter Vollzug sein. Der Mensch muß Geschichte machen. Dazu gehört das spähende Begreifen neuer Möglichkeiten und Fälligkeiten, und dazu gehört der rastlose und lebendige Einsatz für die richtige Geschichte. Der Mensch muß gerade in der Geschichte und als Träger der Ge-

1) Walter Schmitthenner, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 709. In den Jahren 1947 und 1949 sind von Alfred Delp erschienen: "Zur Erde entschlossen", "Der mächtige Gott" und "Im Angesicht des Todes", geschrieben zwischen Verhaftung und Hinrichtung 1944/45, (der letzte, dritte Band, liegt bereits in fünfter Auflage vor). Vgl. auch den Gedächtnisband: Alfred Delp S. J., Kämpfer, Beter, Zeuge. Letzte Briefe und Beiträge von Freunden. Berlin 1955. In einer von P. Paul Bolkovac S. J. herausgegebenen neuen Auswahl von Aufsätzen, Vorträgen und Ansprachen, die die wichtigsten Beiträge des früheren ersten und zweiten Bandes enthält (Alfred Delp S. J., "Zwischen Welt und Gott", Frankfurt am Main 1957), sind in einem ersten Kapitel unter der Überschrift "An die Geschichte gebunden" zwei Abhandlungen aus den "Stimmen der Zeit" aus den Jahren 1939 und 1941 und zwei Vorträge aus den Kriegsjahren wiedergegeben, die alle das geschichtliche Sein des Menschen zum Inhalt haben.

2) Erste Auflage 1943 (Verlag Alsatia, Colmar). Neuauflage in deutscher Sprache 1955 (Imprimerie Alsatia, Colmar, France).

schichte begreifen, was es heißt, Repräsentant des schöpferischen Gottes zu sein". 1).

Aufrecht und mutig besiegelte Pater Delp seine Überzeugung mit dem Tode, der er mit ergreifenden Worten Ausdruck gegeben hat: "Geschichtlich wirksam als sühnendes Opfer und als fruchtbarer Weckruf neuer geschichtlicher Wirklichkeit ist nur der Untergang mit wehender Fahne; der Untergang im Kampf um die rechte Ordnung und Gestalt der Geschichte. Auch die verlassenste Qual und das einsamste Versinken im öden Winkel, in den die Gewalt einen Menschen verschleppen mag, hat diese Zeugniskraft, die immer auch eine Zeugungskraft ist, wenn dies alles bewußt übernommen wird als Einsatz und Treue für das göttliche Antlitz, das in der Geschichte sich darstellen will". 2)

1) Alfred Delp S. J., Der Mensch und die Geschichte, Neuauflage 1955, S. 83 und 84.

2) Ebd. S. 85.

ERSTER TEIL :

Chronologische Zusammenschau über die
Entwicklung des Geschichtsunterrichts in
der Bundesrepublik Deutschland seit 1945

I) Die Wirren der ersten Nachkriegsjahre (mit einem Rückblick auf die nationalsozialistische Zeit)

1. Geschichtsunterricht unter dem Nationalsozialismus

Wie sehr eine Revision des deutschen Geschichtsbildes, eine Analyse und Kritik der es bedingenden weltanschaulichen Elemente und ein erneutes Durchdenken des Inhalts und der Aufgaben des Geschichtsunterrichts in den Jahren nach 1945 notwendig geworden war, zeigt ein Rückblick auf die Lage dieses Faches unter der nationalsozialistischen Herrschaft.

Ein Bild der Vergangenheit wird stets mitbestimmt von dem Interesse, dem Auswahlprinzip, dem Wertsystem und der Weltanschauung, also kurz vom Standort ¹⁾ des von der Gegenwart aus Forschenden und Fragenden ²⁾. Auch unter

1) Alfred Petzelt sagt in seiner Abhandlung über "Das Problem der Freiheit in pädagogischer Sicht" (in: "Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik", 33. Jahrg. 1957, S. 83 ff.): "Man hat zu lernen, nach seinem Standort zu fragen, wer das nicht kann, ist unfrei und damit ungebildet. Man muß sich bemühen, in eigenem Ringen seinen Standort zu sehen, zu prüfen, zu korrigieren, seine Wertigkeit zu beurteilen - mit anderen zu diskutieren. ... Selbständigkeit in wahren Sinne eines Standortes, also Verantwortlichkeit, ist nur in Erfüllung des Freiheitsprinzips möglich. ... Standpunktlosigkeit oder Labilität ist immer nur in mangelnder Selbstsicht möglich. Sie ist dann nicht als Konstanz der Gültigkeit zu sehen, sondern als konstantes Mitlaufen mit dem Wechsel zu verstehen." (S. 112)

2) Vgl. Walther Hofer, Über das Problem einer Revision des deutschen Geschichtsbildes. In: "Europa Archiv" (hrsg. von Wilh. Cornides), Viertes Jahr 1949, Heft 2, S. 1801 ff.

"Ein Geschichtsbild kommt nie durch voraussetzungsloses Erkennen zustande, sondern durch Verstehen von bestimmten Voraussetzungen aus. Von historischer Objektivität kann nur die Rede sein, wenn diese Voraussetzungen als Bedingungen einberechnet sind." (S. 1801)

"Die deutsche Geschichtswissenschaft war bis zum 'Dritten Reich' immer vorbildlich in Methode und Detailforschung, und gleichwohl resultierte daraus ein schiefes Bild der Geschichte. Die Fehlerquelle muß also offenbar auf anderer Ebene liegen, und das ist eben der weltanschauliche Untergrund." (S. 1803)

"... Gerhard Ritter schreibt über dasselbe Problem, daß eine Neugestaltung der geschichtlichen Stoffmassen, eine Neubesinnung der Geschichtsschreibung nur möglich werde, 'auf der Grundlage klarer politischer, staatsphilosophischer, weltanschaulicher, sittlich-religiöser Überzeugungen'." (Ebd.)

diesen Voraussetzungen ist historische Objektivität möglich. 1)

Die Verfälschung des Geschichtsbildes durch die Nationalsozialisten 2) jedoch und die von ihnen erteilten einseitigen politischen Weisungen für den Geschichtsunterricht führten, identifizierte sich der Lehrer mit diesen Forderungen, zu einem "Verstehen" der Vergangenheit jenseits aller fachwissenschaftlichen Erkenntnisse unter den Gesichtspunkten der nationalsozialistischen Parteipolitik

- 1) Standortfreie (reine) Objektivität ist nur in der modernen Naturwissenschaft gegeben, da es hier methodisch möglich ist, daß der Forscher als Person sich ganz von dem zu untersuchenden Gegenstand trennen kann.
- 2) Gerhard Ritter spricht scharf von einer "nationalsozialistischen Geschichtsklitterung" (Geschichte als Bildungsmacht, 2. Auflage, Stuttgart 1949, S. 28) und führt an einer anderen Stelle aus (S. 17): "Wie unsicher und zwiespältig war ... schon der politische Geschichtsunterricht der Epoche von Weimar in seinen Zielsetzungen und in seinen Urteilen über deutsche Vergangenheit geworden! Wie gewaltsam und innerlich unwahrhaftig war dann die neue Uniformität der historisch-politischen Überzeugungen, die der Nationalsozialismus erzwang, wie verlogen seine offizielle Geschichtslegende von der angeblich folgerichtigen Aufgipfelung friderizianischer Traditionen im Hitlerreich, die uns so ungeheuren, gar nicht wieder auszugleichenden Schaden in der öffentlichen Meinung der Welt ... getan hat! Und nun vollends der blutige Dilettantismus der nazistischen Rassenlehre mit seiner gefährlichen Mischung von Halbwahrheiten mit bewußten Geschichtsverdrehungen - ihre ebenso phantastische wie demagogische wirksame Theorie vom Herrenvolk, die uns wie nichts anderes in der Welt verhaßt gemacht hat! Je mehr nach außen hin der Eindruck eines vollkommen geschlossenen Geschichtsbildes der Deutschen entstand, um so tiefer war die Verzweiflung und Gewissensqual der verantwortungsbewußten Fachhistoriker, die es besser wußten und doch keinen ganz offenen Protest wagen durften".

Theodor Litt urteilt (siehe: Geschichte und Verantwortung, Wiesbaden 1947, S. 7) hierzu: "Die Führung dieses Reichs hat es verstanden, den Anschein zu erwecken, als ob sie der Nation die Werttafeln ihres gemeinsamen Daseins von neuem schenke. Sie hat sich als Wiederherstellerin aller eingeborenen Tugenden unserer Rasse aufgespielt. Und dabei hat sie in Wahrheit durch ihre Botschaft die zerstörerischen Leidenschaften großgezüchtet und zu Taten menschenmörderischen Hasses angestachelt. Die grauenhafteste Verzerrung des deutschen Antlitzes wußte sich nach außen hin als Erneuerung deutschen Wesens zu markieren".

und ihrer Parteiziele. Der indogermanisch-nordische Mythos, die wissenschaftlich getarnte Rassenkunde und Rassenhygiene, die Rassendiskriminierung, der Antisemitismus "eingebettet in eine allgemeine Rassenideologie, die den völkischen und parteilichen Herrschaftsanspruch legitimieren sollte durch das Recht der Herrenrasse - eine dilettantische Bastardierung von Nietzsche und Darwin -, die Herrenrasse war die nordische Rasse, der freilich nur eine Minderheit des deutschen Volkes angehörte und gerade die Mehrheit der Führer und 'der' Führer nicht", 1) wurden nicht nur für den Biologieunterricht als verbindlich erklärt sondern auch

- 1) Aloys Wenzl, Wege und Irrwege der modernen Rassen- und Völkerpsychologie, in: "Rassenfrage - heute" (Herausgeber: Deutscher Koordinierungsrat, Frankfurt a. M. und Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit München, Süddeutscher Verlag, München 1955), S. 10.

Die Schrift "Rassenfrage - heute" enthält die Veröffentlichung einer von der Münchener Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit im Jahre 1953 in der Pädagogischen Arbeitsstätte in München unter dem Gesamthema "Rasse und Erziehung" abgehaltenen Vortragsreihe (ergänzt durch drei Aufsätze), die dem Geschichtslehrer wertvolle Unterlagen für seine Arbeit bieten. Stadtschulrat Dr. Anton Fingerle sagte 1955 im Vorwort: "Die Münchener Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit sieht es, wie ihre Schwesterorganisationen in anderen Städten, mit denen sie im 'Deutschen Koordinierungsrat' vereinigt ist, als ihre Aufgabe an, der Verständigungsbereitschaft und der Zusammenarbeit nicht nur zwischen den Angehörigen verschiedener religiöser Bekenntnisse zu dienen, sondern an der Überwindung aller Gruppenvorurteile mitzuhelfen, die aus der Erfahrung von Geschichte und Gegenwart sich immer wieder als gefährdend für das friedliche Zusammenleben erweisen. Unter den Fundamenten für solche Vorurteile spielt der schwierige und umstrittene Begriff der 'Rasse' eine hervorstechende Rolle. Dieser Begriff ist auch mit dem Antisemitismus eng verknüpft und seine Verzerrung hat zu den verheerendsten Auswirkungen geführt. Zwar ist die Herrschaft der nazistischen Zweckkonstruktion im Rassebegriff äußerlich überwunden, aber eine wissenschaftlich fundierte und vor allem auch für die Schule brauchbare Neuorientierung nach dem gegenwärtigen Stand der Erkenntnis ist noch nicht erfolgt. Aus dieser Überlegung heraus wollte die Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit versuchen, eine Klärung herbeizuführen, die von einer wissenschaftlichen Standortbestimmung her der Schule praktische Wege weisen wollte".

Oberstudiendirektor Dr. Anselm Schaller, Berchtesgaden, Jugenddorf Christophorus-Schule Obersalzberg, geht in seinem Beitrag "Rassenkunde in der Schule?" (a. a. O., S. 79 ff.) auf die Aufgaben ein, die der Geschichtsunterricht in Zusammenarbeit mit dem Unterricht in anderen Fächern (Biolo-

für den Geschichtsunterricht. Die Gefahr des Widerstandes gegen ihre Ideen und Handlungen von seiten der geschichtlich Gebildeten erkannten die damaligen Machthaber klar und so versuchten sie, den Geschichtsunterricht in der höheren Schule als Mittel zur staatspolitischen Erziehung der Jugend im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung "auszurichten". Er hatte in ihren Augen einzig und allein die Aufgabe, ancilla rei publicae zu sein. Von einem Teil der Geschichtslehrer wurden diese Verordnungen abgelehnt und nicht befolgt. ¹⁾

ad 1) (Fortsetzung von S. 28, Anm. 1) gieunterricht, Deutschunterricht, Sozialkundeunterricht) bei der Durchnahme der Geschichte unserer Zeit zur sachgerechten Klärung des Rassenbegriffes und damit zur Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen zu erfüllen hat. Wir werden bei der Behandlung der Probleme des zeitgeschichtlichen Unterrichts in der Oberprima (siehe: Zweiter Teil, Kapitel II, 4. Abschnitt) in der vorliegenden Arbeit noch näher hierauf eingehen. An dieser Stelle sei noch angeführt, was Anselm Schaller rückblickend über die Unterweisung in Rassenkunde und Rassenhygiene in der Schule während des Dritten Reiches sagte: "Denn was ... den jungen Menschen als Lehre von den Rassen dargeboten werden mußte, war kein aus echter, verantwortungsbewußter Forschung gewonnenes Wahrheitsgut, sondern ein Tendenzgebilde, das den Führungsanspruch der zur politischen Macht gekommenen Schicht wissenschaftlich beglaubigen sollte, in seiner letzten Auswirkung aber mit zu jener Selbstbetäubung des deutschen Volkes beitrug, die es zumeist tatenlos das Unrecht gegen unschuldige Menschengruppen aus seiner Mitte dulden ließ. Stützten sich doch auch die Nürnberger Gesetze auf diese pseudowissenschaftlichen Grundlagen. "

- 1) Vgl. z. B. Wilhelm Wühr in seinem Vortrag auf dem III. Intern. Historikertreffen (1949) in Speyer über "Der gegenwärtige Geschichtsunterricht in Deutschland" (in: Europa und der Nationalismus, Baden-Baden 1950, S. 177 ff.): "Wir hörten gestern aus Schweizer Mund ein Lob auf den schulbuchfreien Geschichtsunterricht und ich selbst gestehe gerne, während der Nazizeit bis zu meiner Dienstenthebung dieser Unterrichtsform gehuldigt zu haben". Theodor Wilhelm gibt in seiner "Pädagogik der Gegenwart" (Stuttgart 1959) einen knappen, mit zeitgenössischen Zitaten versehenen Überblick über die pädagogischen Absichten des nationalsozialistischen "Erziehungsstaates" (S. 153 ff.). Der Verfasser erklärt (S. 168), daß die Erlasse von 1938 und 1939 die Neuordnung der Schule zu einem äußeren Abschluß brachten. Jedoch stand den radikalen Forderungen der Partei nach einer Politisierung der Schule "das Bemühen der Schulverwaltung entgegen, den völligen Bruch mit der pädagogischen Überlieferung zu vermeiden. ... Extremen Lehrplanforderungen (Fortsetzung S. 30 ad 1)

Auch Beantworter der Umfrage des Verfassers bestätigten dies. Die Nationalsozialisten versuchten alle Andersdenkenden und ihre Veröffentlichungen auszuschalten. Franz Schnabels "Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert", zum Beispiel, erlitt das Verbot¹⁾. Und damit ein Geschichtswerk, das auch im Ausland starke Beachtung gefunden und in der Zeit des III. Reiches dort mit dazu beigetragen hatte, das "andere Deutschland" den Gelehrten bewußt zu halten. Professor Schnabel konnte rückblickend feststellen: "Dankbar gedenke ich vornehmlich der Ansprache, die der Herr Präsident der Britischen Akademie, der hervorragende Historiker J. H. Clapham am 12. Juli 1944 vor den versammelten Akademikern gehalten hat. Es war die Zeit, in der sich bei uns alles aufs schärfste zugespitzt hatte und jeder von uns, der den Unwillen der Machthaber erregt hatte, mit seinem Ende rechnen mußte. Der Präsident der Britischen Akademie schilderte die trostlose Lage der deutschen Wissenschaft und der deutschen Gelehrten und kam dann auf mein Werk zu sprechen, von dem zwischen 1929 und 1937 die ersten vier Bände erschienen seien - 'an encouraging fact', denn das Werk ... 'bore no trace of the dominant superstitions

ad 1) (Fortsetzung von S. 29, Anm. 1) gen wurde durch den stillen Widerstand eines nicht unerheblichen Teils der Lehrerschaft die Spitze abgebrochen."

Eine kritische Untersuchung der nationalsozialistischen Erziehungstheorien (insbesondere der Lehren von Ernst Krieck) und ihrer praktischen Auswirkungen hat Fritz Stippel vorgenommen: Die Zerstörung der Person. Kritische Studie zur nationalsozialistischen Pädagogik, Donauwörth 1957.

1) Franz Schnabel, Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert,

I. Band (Die Grundlagen), 4. Auflage, Freiburg i. Br. 1948;

II. Band (Monarchie und Volkssouveränität), 2. Auflage, Freiburg i. Br. 1949;

III. Band (Erfahrungswissenschaften u. Technik), 2. Aufl., Freiburg i. Br. 1950;

IV. Band (Die religiösen Kräfte), 2. Auflage, Freiburg i. Br. 1951.

Der Autor berichtet im Vorwort zur dritten Auflage des I. Bandes im Juli 1947 (wiederabgedruckt auf S. VII und VIII der 4. Auflage): "Es gelang noch, im Jahre 1937 den IV. Band und die Neuauflage des I. Bandes herauszubringen und zu versenden. Alsdann wurde sofort das ganze Werk unterdrückt und die Weiterarbeit an dem V. Bande verhindert. Ich weiß nicht, ob in jenen dunklen Jahren noch irgend ein anderes werdendes Geschichtswerk in dieser Weise getroffen worden ist. Jedenfalls scheue ich mich nicht, zu bekennen, daß ich nach den vielen vorangegangenen Widrigkeiten und Enttäuschungen nur noch geringe Aussicht sah, mein Lebenswerk jemals wieder flott zu machen

...

either of Treitschke or of the Third Reich' . . . 'It is my hope, as I end this excursus and this address, that there may exist and survive men enough like him to make possible both such meetings and a revival of honest German scholarship' ". 1)

Das Schicksal des Lebenswerkes Franz Schnabels zeigt, wie die Machthaber des "Dritten Reiches" gegen Wissenschaftler vorgehen konnten, die nicht mit ihnen übereinstimmten. Es verweist diese Behandlung eines grundlegenden fachwissenschaftlichen Werkes auf die Frage nach der Lage der Geschichtsschulbücher in der damaligen Zeit. Wir können nicht die ganze Entwicklung während der zwölf Jahre verfolgen. Jedoch ist besonders die Neuordnung des Schulbuchwesens und strenge parteiamtliche Zensur durch die Einrichtung der "Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum" und die Berufung eines "Reichsausschusses für das Schul- und Unterrichtsschrifttum" herauszustellen. Beide unterstanden Philipp Bouhler, dem Reichsleiter und Vorsitzenden der "Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS.-Schrifttums". 2) Während der Reichsausschuß mehr ein beratendes Gremium war, dem Vertreter von Partei- und Staatsstellen angehörten, die sich mit Schulbuchfragen zu befassen hatten, lag die praktische Durchführung der Arbeiten bei der "Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum", die zu Anfang des Jahres 1941 "ihre Tätigkeit in steter Fühlungnahme mit dem Reichserziehungsministerium und in enger Zusammenarbeit mit dem Nationalsozialistischen Lehrerbund" aufnahm. 3) Der Leiter dieser Reichsstelle, Bereichsleiter Hansulrich Horn, erläuterte in seinem Bericht "Die Neuordnung des Schulbuchwesens und Schulbuchfragen im Kriege" 4) den Zweck, die Aufgaben und die Ziele dieses "Schulbuchinstituts". Wegen der bezeichnenden Erhellung der Forderungen der Nationalsozialisten auf dem Sektor der Schulbuchfragen seien Horns Dar-

1) Franz Schnabel, Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert, I. Band, Vorwort zur dritten Auflage des I. Bandes 1947 (wiederabgedruckt auf S. VII und VIII der 4. Auflage aus dem Jahre 1948).

2) Siehe: Hansulrich Horn, Die Neuordnung des Schulbuchwesens und Schulbuchfragen im Kriege, in: "Deutsche Schulerziehung", Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42, hrsg. von Rudolf Benze, Berlin 1943, S. 77 - 88. Hansulrich Horn war Amtsleiter der "Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum" in Berlin.

3) Hansulrich Horn, a. a. O., S. 78.

4) Hansulrich Horn, a. a. O., S. 77 ff.

legungen, die für sich selbst sprechen, ausführlich, wenn auch nicht vollständig, wiedergegeben. Ihnen vorangestellt sind seine allgemeinen Ausführungen über das Schulbuch, welche die Grundeinstellung der Partei auch gegenüber den Geschichtsschulbüchern erkennen lassen:

"Dem Schulbuch kommt neben der Vermittlung des Wissensstoffes eine ganz besondere Bedeutung für die politisch-weltanschauliche Erziehung des Volkes zu: Es gelangt über das Schulkind in die Familie und vermag dadurch nicht nur bei den Schülern, sondern gerade auch im Bereich der Familie, eine besondere Breitenwirkung zu erzielen. Zu allen Zeiten haben deshalb gerade auch die politischen Führungsstellen ihr erhöhtes Interesse der inneren Ausrichtung der Schulbücher zugewandt. Es ist darum auch begreiflich, wenn der Nationalsozialismus sich der Gestaltung und Lösung der Schulbuchfragen ganz besonders annimmt.

Das ist durch den Erlaß des Führers vom Oktober 1940 geschehen, der damit zugleich zur Grundlage der Neuordnung des Schulbuchwesens geworden ist. Durch diesen Erlaß wurde dem Chef der Kanzlei des Führers und Vorsitzenden der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS.-Schrifttums, Reichsleiter Philipp Bouhler, die Schaffung nationalsozialistischer Schulbücher aufgegeben und ihm zugleich die Verantwortung für das Schul- und Unterrichtsschrifttum übertragen. Das Schulbuch ist mit dieser Maßnahme aus der alleinigen Betreuung durch die Unterrichtsverwaltung herausgehoben und einem Reichsleiter der NSDAP zugewiesen worden. " 1)

"Es hat sich ... immer wieder gezeigt, daß die zentrale Zusammenfassung der Zuständigkeit auf dem Gebiete des Schul- und Unterrichtsschrifttums, wie sie durch die Reichsstelle gegeben ist, und die Ausstattung dieser Dienststelle mit den entsprechenden Machtbefugnissen sowie eine freie Arbeitsweise unerläßliche Voraussetzung für eine Meisterung dieser Probleme waren und sind. Für die Unterrichtsverwaltung selbst ist damit gerade zu einer Zeit eine entscheidende Entlastung eingetreten, für die sie schon im Hinblick auf ihre angespannte Personallage nur dankbar sein kann. " 2)

"Hierzu mußten allerdings zunächst erst weitgehend die Unterlagen erarbeitet werden, auf Grund derer dann die notwendigen Maßnahmen eingeleitet und durchgeführt werden konnten. Das deutsche Schulbuchwesen war in der vergangenen Zeit - und zwar in den meisten Fällen nicht zum Vorteil der Sache! - außerordentlich vielgestaltig, zerrissen und uneinheitlich.

1) HansUlrich Horn, a. a. O., S. 77.

2) HansUlrich Horn, a. a. O., S. 80, 81.

Neben qualitativ zum Teil gutem Material war eine große Zahl von minderwertigen Büchern, vor allem was die weltanschauliche Ausrichtung betraf, in Gebrauch. Für wichtige Fächer, wie z. B. in der Volksschule für Geschichte und Lebenskunde, fehlten überhaupt auch nur einigermaßen brauchbare Lernbücher. Das hing vor allem damit zusammen, daß naturgemäß nach dem Umbruch 1933 die Schulverwaltung zunächst daran gehen mußte, die Erzieher auf ihre Erziehungsaufgaben im nationalsozialistischen Staate vorzubereiten, den Unterricht selbst und die Erziehung nach den nationalsozialistischen Erfordernissen neu zu ordnen, sowie durch Lehranweisungen neu auszurichten, und sich der Lernmittelfrage nicht sofort in dem erwünschten Maße annehmen konnte. Damit war es dann auch verbunden, daß selbst eine unerläßliche Bereinigung des in Gebrauch befindlichen Lehr- und Lerngutes nur schrittweise vor sich ging. Hinzu kam, daß trotz wiederholter gegenteiliger Erlasse des Reichserziehungsministeriums eine große Anzahl von nicht mehr vorgesehenen und nicht erwünschten Lernbüchern immer wieder noch Eingang in die Schulen fand. Die "Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum" fand deshalb bei Beginn ihrer Tätigkeit gerade auch hier in Fortführung begonnener Arbeiten des Reichserziehungsministeriums und unter Aufgreifung bisher nicht in Angriff genommener Arbeiten noch umfangreiche Reinigungsarbeiten vor, die dadurch erschwert wurden, daß eine zentrale Erfassung der Schulbücher einzelner Schularten nicht vorlag, und die Zahl der tatsächlich vorhandenen und in den verschiedenen Teilen des Reiches gebrauchten Bücher in die Zehntausende ging. Diese Erfassung war damit zunächst einmal unerläßliche Voraussetzung für die durchzuführende Überprüfung sämtlicher vorhandener Schulbücher, ohne die wiederum eine Ordnung undenkbar war. Durch Einführung einer Meldepflicht des gesamten Schul- und Unterrichtsschrifttums für die Verleger und die damit verbundene Anlage eines Generalkataloges durch die Reichsstelle gelang ein erster Gesamtüberblick über das vorhandene Material. Die vorgenommene Überprüfung erstreckte sich sowohl auf den fachlichen Inhalt und seine methodische Gestaltung, als auch vor allem auf die weltanschaulich-politische Ausrichtung".¹⁾

"Die begonnene Neuordnung des deutschen Schulbuchs hat ihren Anstoß von der Seite der politisch-weltanschaulichen Erziehung erhalten und ist als hochbedeutende politische Angelegenheit erkannt. Ist damit nun der

1) Hansulrich Horn, a. a. O., S. 79, 80.

Weg der radikalen 'Politisierung' des Schulbuchs beschritten? Wer diese Frage stellt, hat das Wesen der nationalsozialistischen Weltanschauung und vor allem der nationalsozialistischen Revolution nicht verstanden: Die politische Erziehung ist keine Einzelaufgabe, sondern die Grundlage, auf der sich alle erzieherischen Maßnahmen und Einzelforderungen aufbauen! Dieser Gesamtaufgabe hat in besonderem Maße das Schulbuch zu dienen. Es muß in allen seinen Teilen Ausdruck der nationalsozialistischen Weltanschauung sein. ... Es dient so einer artgemäßen Erziehung, durch die das Volk zu höchster Leistung befähigt wird". 1)

Der Amtsleiter geht im besonderen bei der Frage des Geschichtsschulbuches nur auf die Voraussetzungen näher ein, die ein für die Volksschulen gedachtes geschichtliches Unterrichtswerk erfüllen muß, falls es in der damaligen Zeit mit einer Genehmigung rechnen wollte. Wir können diese seine Ausführungen trotzdem zitieren, da sie sinngemäß die parteiamtlichen Anforderungen an ein geschichtliches Unterrichtswerk für die höheren Schulen skizzieren, Anforderungen, welchen die zu Kriegsbeginn zugelassenen Bücher bereits entsprachen, da Hansulrich Horn an einer anderen Stelle lobend hervorhebt, daß für die höheren Schulen "recht brauchbare neue Schulbücher gerade in den Jahren 1939/40 fertig geworden waren; und zwar in Zusammenarbeit zwischen dem Reichserziehungsministerium und dem schrifttumpolitischen Bereich des Reichsleiters Bouhler, nämlich der Parteiamtlichen Prüfungskommission". 2)

"Bei den Volksschulen liegen nun besondere Notstände hinsichtlich geeigneter Lernmittel vor. Es wurde schon erwähnt, daß seit Jahren geeignete Lernbücher für Geschichte und Lebenskunde und der Atlas überhaupt fehlen. Die vorhandenen Bücher sind in der inneren Gestaltung und Ausrichtung zu überwiegenden Teilen nicht zulänglich. Auf die Behebung dieses Mangels haben wir deshalb unser besonderes Augenmerk gerichtet. Die Aufgabe

1) Hansulrich Horn, a. a. O., S. 81,

2) Hansulrich Horn, a. a. O., S. 86, 87. Damit waren das von B. Kumsteller, U. Haacke, B. Schneider verfaßte "Geschichtsbuch für die deutsche Jugend" (Leipzig ²1941), das "Geschichtliche Unterrichtswerk für höhere Schulen" von H. Warnecke und P. Müller (hrsg. v. Hans Warnecke, München/Berlin ³1941) und die "Deutsche Geschichte von 1871 bis zur Gegenwart" von M. Edelmann und K. Disch (Leipzig/Berlin ³1942) als der nationalsozialistischen Weltanschauung gemäß legitimiert.

des Geschichtsbuches ist damit kurz umrissen, daß es hervorragend dazu beitragen muß, in der Schuljugend und damit dem deutschen Volke überhaupt ein einheitliches Geschichtsbewußtsein heranzubilden. Es ist das politischste Schulbuch, das wir besitzen; frei von jeder Problematik - diese bleibt der wissenschaftlichen Diskussion vorbehalten - muß es in nationalsozialistischer Schau und Wertung und frei von jeder Verfälschung den Ablauf des geschichtlichen Werdens des deutschen Volkes in seinen großen Entwicklungslinien, seinen Höhen und Tiefen eindringlich erstehen lassen und jedem jungen deutschen Menschen den Sendungsauftrag unseres Reiches unter Adolf Hitler für Europa bewußt werden lassen". ¹⁾

Eine beachtenswerte vergleichende Betrachtung über die Behandlung eines geschlossenen Themas in verschiedenen Geschichtslehrbüchern, die von 1900 bis heute im Unterricht Verwendung fanden bzw. finden, gibt Jürgen Heinel in seiner Abhandlung über "Das soziale Problem des 19. Jahrhunderts in Deutschland und seine Darstellung im Schulgeschichtsbuch der deutschen Oberschule seit der Jahrhundertwende". ²⁾ Er untersucht hierbei auch die im "Dritten Reich" genehmigten Lehrbücher ³⁾ und stellt zusammenfassend fest ⁴⁾:

Die "gegenwartsbezogene, ja auf die Gegenwart als Gipfelpunkt zugeschnittene Geschichtsbetrachtung beherrscht mehr oder weniger deutlich die Lehrbuchdarstellungen dieser Zeit. Die Haltung des 'Allesverstehens', womit in den Lehrplänen ganz deutlich in sehr ablehnendem Sinne die Haltung der Weimarer Schulbücher gemeint ist, wird aufgegeben zugunsten eines weitgehend einseitigen Standpunktes. Diese Einseitigkeit wird besonders deutlich an den Stellen, wo die nationalsozialistische Weltanschauung mit ihrer Herausstellung der nationalen Elemente und ihrer Rassen-theorie zutage tritt. ... So kommt es, daß das Kapitel der sozialen Probleme des 19. Jahrhunderts früheren Darstellungen gegenüber sehr viel weitgehender verändert wurde als andere Abschnitte, in denen weniger Ansatzpunkte für spezifisch nationalsozialistische Anschauungen vorhanden

1) HansUlrich Horn, a. a. O., S. 82.

2) In: "Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht", Bd. VI, 1957/58, Braunschweig 1957, S. 8 ff.

3) Jürgen Heinel, a. a. O., S. 22 ff.

4) Jürgen Heinel, a. a. O., S. 31.

waren. Die Tatsache, daß eine Anzahl führender Sozialisten in Deutschland jüdischer Abstammung war und daß die sozialdemokratische Bewegung dem Gedanken internationaler Arbeitervereinigungen huldigte, gab besonderen Anlaß für sehr weitgehend veränderte Darstellungen des vorliegenden Themas. Die Lehrbücher unternehmen es, für die Nationalsozialisten den Ruhm der Bewältigung sozialer Probleme in Anspruch zu nehmen und nennen sie Fortsetzer und Vollender Bismarcks und der 'deutschen Wirtschaftsführer'. Sie feiern sie hier wie auch in anderen Fragen als geniale Vollstrecker aller Probleme, um die in der Vergangenheit zum Teil ohne endgültigen Erfolg gerungen worden war. 'Daß das 19. Jahrhundert nicht die Aufgabe zu lösen vermocht hat, die Arbeiterschaft in den Staat einzugliedern, ist ein fürchterliches Unglück für Deutschland gewesen. Es hat nicht viel gefehlt, daß das deutsche Volk daran zugrunde ging. Aber in letzter Stunde hat Adolf Hitler mit dem Nationalsozialismus die Aufgabe gelöst'. (Kumsteller/Haacke/Schneider: Geschichtsbuch, Klasse 8, 1941, S. 62)".

Das Verbot von Schnabels Geschichtswerk wird um so verständlicher, wenn wir die amtlichen nationalsozialistischen Anordnungen hinsichtlich des Geschichtsunterrichts einer Betrachtung unterziehen:

Der Erlaß "Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule" ¹⁾ vom Januar 1938 gibt unter der Rubrik "Stoffpläne" für das Ziel des Geschichtsunterrichts folgende Weisungen:

"Die Vergangenheit ... ist durch das Bluterbe mit der Gegenwart unmittelbar verbunden ... Der Rassenbegriff lehrt uns nicht nur, die Grundkräfte unseres eigenen Volkes unentstellt und unverwirrt durch Zufälligkeiten und zeitliche Nebenumstände klar ins Auge zu fassen, sondern er

-
- 1) Vgl. den Erlaß "Erziehung und Unterricht in den Höheren Schule" des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 29. Januar 1938 (abgedruckt in: Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, Amtl. Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wiss., Erz. u. Volksbildung, Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, Berlin 1938).

Dort wird unter "Grundsätzliches" (S. 9) gefordert: "Die deutsche Schule ist ein Teil der nationalsozialistischen Erziehungsordnung. Sie hat die Aufgabe, im Verein mit anderen Erziehungsmächten des Volkes, aber mit den ihr eigentümlichen Erziehungsmitteln, den nationalsozialistischen Menschen zu formen".

bietet uns auch den Schlüssel für die großen Zusammenhänge der Weltgeschichte". Es wird kategorisch erklärt: "Nur wo große Taten empfunden und verstanden werden, ist die Voraussetzung für das Auffassen geschichtlicher Zusammenhänge gegeben, das Ohnmächtige und Kleine hat keine Geschichte". 1)

Unter dem Abschnitt "Der Stoff" werden unter anderem folgende Leitgedanken gefordert:

"Die Geschichte des nordisch-indogermanischen Menschen im Heimatraum zeigt seine Entfaltung aus eigener Wesensart. ... Mißachtung der unerbittlichen Gesetze der Rasse führte diese Völker schließlich zur Zersetzung des Blutes und der Seele und damit zu Entartung und Untergang. ... Durch die Begegnung der Germanen mit dem Christentum und der römischen Zivilisation ist die weitere Geschichte unseres Volkes aufs stärkste mitbestimmt, ohne daß dadurch die schöpferische Kraft der Rasse verlorengegangen wäre. ... An der entscheidenden Stelle dieses Weges erblicken wir Adolf Hitler, der unser Volk nicht nur politisch, sondern auch weltanschaulich ein igt". 2)

Keineswegs gelang es Hitler, das deutsche Volk weltanschaulich "gleichzuschalten" und zu einigen. Davon zeugen beispielsweise die in der Nachkriegs-

1) "Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule", a. a. O., S. 70.

Vergleiche diesen Erlaß mit den Leitgedanken der Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn: Grundsätze zum Geschichtsunterricht (siehe Anlage)!

2) "Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule", a. a. O., S. 74 und 75. Wir brauchen kein Wort darüber zu verlieren, daß dieser in die Geschichte und in die Politik als heuristisches Prinzip hineingetragene Rassenbegriff für einen wissenschaftlich fundierten Geschichtsunterricht unmöglich und entstellend ist.

zeit veröffentlichten Dokumente und Forschungen über den Widerstand. ¹⁾

Aufgrund der gemachten Erfahrungen erkannte man nach dem Zusammenbruch die besondere Aufgabe für den Geschichtslehrer und seinen Unterricht, welche auch in den Antworten auf die Umfrage des Verfassers zum Ausdruck gebracht wurde: mitzuhelfen, daß die jungen Menschen durch ihre geschichtlichen Kenntnisse zu vertiefter politischer Bildung gelangen, damit ein künftiger Usurpator nicht mehr so erschreckend viele "Mitläufer" finden kann. ²⁾

-
- 1) Vgl. z. B.: Ulrich von Hassell, Vom anderen Deutschland. Aus den nachgelassenen Tagebüchern 1938 - 1944, Zürich 1946. Gerhard Ritter: Carl Goerdeler und die deutsche Widerstandsbewegung, Stuttgart 1954. "Du hast mich heimgesucht bei Nacht", Abschiedsbriefe und Aufzeichnungen des Widerstandes 1933 - 45, hrsg. von Helmut Gollwitzer, Käthe Kuhn und Reinhold Schneider, München 1954. Eberhard Zeller, Geist der Freiheit. Der zwanzigste Juli 1944, 3. Auflage, München 1956. Annedore Leber, Das Gewissen steht auf. 64 Lebensbilder aus dem deutschen Widerstand 1933 - 45, Berlin und Frankfurt am Main 1956. Konrad Barthel, Vom Ethos der deutschen Widerstandsbewegung, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 665 - 685 (1. Teil) und ebd., 9. Jahrg. 1958, S. 737 - 754 (2. Teil). Hans Rothfels, Die Opposition gegen Hitler, Bd. 198 der Fischer-Bücherei, Frankfurt/Main und Hamburg 1958. Vgl. vor allem die einschlägigen Abhandlungen und Dokumentationen der "Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte", hrsg. von Hans Rothfels und Theodor Eschenburg, 1. Jahrg. 1953 ff. (Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart).
- 2) In seinem Literaturbericht über die neuesten zeitgenössischen Publikationen (Zeitgeschichte: Verfolgung und Widerstand 1933 - 45, in: "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht", 10. Jg. 1959, S. 317 ff.) betont Walter Schmitthenner bei der Besprechung (S. 321) von Kurt R. Grossmanns Sammlung von Zeugnissen der "arischen Zivilcourage" (Die unbesungenen Helden, Menschen in Deutschlands dunklen Tagen, Berlin - Grunewald 1957) im Angesicht der Judenausrottung: "Es sind nicht viele, die selbstverständliche Menschenpflicht üben, und die übergroße Mehrheit derer, die dem Übel den Lauf ließen, ist beschämend".

Ähnlich wie Oswald Kroh in seiner "Revision der Erziehung"¹⁾ im großen ganzen nur eine "humanistisch-demokratische" Neufrisur seiner früheren biologisch-kollektivistischen Auffassung von Erziehung und Bildung²⁾ vornahm, genauso mauserte sich Wilhelm Hehlmann. Das zeigt ein Vergleich der Darlegungen unter dem Stichwort "Geschichtsunterricht" in seinem Pädagogischen Wörterbuch aus dem Jahre 1942 (S. 142 - 144) und in seinem Wörterbuch der Pädagogik aus dem Jahre 1953 (S. 159 - 161).³⁾ Obwohl auch die Auflage von 1953 eingangs einen sehr knappen Aufriß der geschichtlichen Entwicklung dieses Unterrichtsfaches enthält, wird dort die "nationalsozialistische Neuordnung" des Geschichtsunterrichts mit keinem Wort erwähnt. In der Auflage aus dem Jahre 1942 steht unter anderem zu lesen:

"Die nationalsozialistische Neuordnung betrachtet den Geschichtsunterricht als Teilaufgabe der politischen Erziehung und geht von der Voraussetzung aus, daß Geschichte und Politik nur zwei Blickpunkte für die gleiche Sache bedeuten. Die Grundlage bildet die Überzeugung, daß die Rassen Träger der Geschichte sind. Bereits die 'Richtlinien für die Geschichtslehrbücher' des Reichsinnenministers vom 20. 7. 1933 verlangten daher die Hervorhebung des rassischen Gesichtspunktes und die Betonung des völkischen Gedankens gegenüber der internationalen Betrachtung, gleichzeitig aber auch die Würdigung der germanischen Vorgeschichte, der politischen Geschichte der Völker und des Gedankens des Helden- und Führtums in der Geschichte".⁴⁾

Wir erfahren des weiteren, daß die europäische Geschichte "im wesentlichen als das Werk der nordischen Rasse" erscheint, "die seit Jahrtausenden im gegenwärtigen deutschen Raume wurzelt".⁵⁾ Als Leitlinien für den Gang durch die Geschichte werden aufgezeigt (und damit haben wir die nationalsozialistische Sicht der Geschichte in kürzester Form):

1) Heidelberg 1952.

2) Fritz Stippel, Die Zerstörung der Person, Donauwörth 1957, S. 209.

3) Pädagogisches Wörterbuch, 3., durchgesehene und ergänzte Auflage, Stuttgart 1942; Wörterbuch der Pädagogik, 4., vollständig Neubearbeitete Auflage, Stuttgart 1953. Beide Wörterbücher sind als Band 94 der Taschenausgaben des Alfred Kröner Verlages erschienen. Wegen ihrer Preiswürdigkeit dürften sie weiteste Verbreitung gefunden haben.

4) Wilhelm Hehlmann, a. a. O., 1942, S. 142, 143.

5) Wilhelm Hehlmann, a. a. O., 1942, S. 143.

"Der Geschichtsunterricht behandelt die nordischen Wanderungen, die schon im 5. Jahrtausend bis nach Vorderasien und Nordafrika führten, sieht die Griechen und Römer als von Norden eingewanderte Herrenvölker und die germanische Völkerwanderung als die erneute nordische Blutszufuhr in den meisten europäischen Ländern an. Die Kultur des Mittelalters würdigt er als Werk germanischer Menschen und stellt als wichtigste politische Leistung im Mittelalter die Zurückgewinnung des germanischen Ostens heraus. In der neueren Geschichte richtet der Geschichtsunterricht sein Hauptaugenmerk auf die Entwicklung des völkischen Staates, auf die Wellen der Überfremdung und ihre Gegenbewegungen, auf den Weltkrieg und den Kampf der Bewegung gegen jüdische und bolschewistische Zersetzung und schließlich auf die nationalsozialistische Erhebung und Aufbauarbeit". ¹⁾

Angesichts dieser Ausführungen will es uns heute merkwürdig erscheinen, wenn anschließend hinsichtlich der historischen Unterweisung in der höheren Schule gesagt wird:

"Der Geschichtsunterricht der höheren Schule soll getragen sein von wissenschaftlicher Gediegenheit, Sachlichkeit und Wahrhaftigkeit. Aber er soll den politischen Willen und die Begeisterung der Jugend wecken und nicht in falscher 'Objektivität' auf die Beurteilung und Wertung geschichtlicher Ereignisse verzichten. Es ist seine Aufgabe, die dem deutschen Volke innewohnenden rassischen Grundkräfte als unvergängliche Grundlagen des Geschehens zu erkennen, mit der Ehrfurcht vor der deutschen Vergangenheit den Glauben an seine Zukunft zu verbinden und den Willen zu eigenem Einsatz zu wecken". ²⁾

Es findet sich dieser Absatz im wesentlichen in der Auflage von 1953 wieder, bezeichnenderweise ohne die Anführung der "dem deutschen Volke innewohnenden rassischen Grundkräfte", auch das "aber" ist verschwunden. ³⁾

- 1) Wilhelm Hehlmann, a. a. O., 1942, S. 143. Die Unterstreichungen wurden vom Verfasser vorgenommen.
- 2) Wilhelm Hehlmann, a. a. O., 1942, S. 143. Das "aber" wurde vom Verfasser unterstrichen.
- 3) Siehe: Wilhelm Hehlmann, a. a. O., 1953, S. 160: "Der Geschichtsunterricht ... soll getragen sein von wissenschaftlicher Gediegenheit, Sachlichkeit und Wahrhaftigkeit. Er hält zur Ehrfurcht vor der Vergangenheit an und sucht die Begeisterung der Jugend zu wecken, zugleich aber den Glauben an die Zukunft und den Willen zur eigenen Gestaltung der Zukunft zu stärken".

Ansonsten sind nur die schon erwähnte äußerst kurze Skizzierung der Geschichte des Geschichtsunterrichts sowie einige Bemerkungen über die Lehrerpersönlichkeit und das Unterrichtsverfahren übernommen worden, wobei es nun bei erstere~~x~~ für das 20. Jahrhundert lapidar heißt ¹⁾: "Die Schulreformen des 20. Jahrhunderts suchten ihn immer mehr in Richtung auf eine gesamtdeutsche Geschichtsauffassung auszubauen und zugleich wenigstens grundsätzlich einen weltgeschichtlichen Überblick anzubahnen". ²⁾

Eine Erweiterung und Verbesserung in der Neuauflage des Jahres 1953 brachten die Feststellungen, daß der Geschichtsunterricht ein "geschlosseneres Bild der deutschen und darüber hinaus wichtigerer Zusammenhänge auch der außerdeutschen Geschichte zu geben" habe ³⁾ und sein Ziel sei, "geschichtliches Denken zu lehren". ⁴⁾

Diese oben zitierten Darlegungen in der dritten Auflage des Pädagogischen Wörterbuchs von Wilhelm Hehlmann sind keineswegs ein nur unkritischer Bericht über die nationalsozialistische Einstellung zum Geschichtsunterricht. Sie werden erhärtet durch das dieser Auflage beigegebene Vorwort zur zweiten Auflage aus dem Jahre 1940. Wilhelm Hehlmann bedankt sich in ihm nicht nur bei Herren der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS.-Schrifttums "für die zahlreichen Hinweise und Anregungen", sondern betont, daß er seinen Dank und seine Verbundenheit auch denjenigen gegenüber aussprechen wolle, "die, wenn auch nur mittelbar und mehr im Hinblick auf die in dem Buch zum Ausdruck kommende Grundhaltung, die Arbeit des Verfassers mitbestimmen: es sind die Kameraden der Dozentenführung an der Universität Halle und die Kameraden des Erzieherseminars der Adolf-Hitler-Schulen auf der Ordensburg Sonthofen". ⁵⁾

-
- 1) In der Ausgabe von 1942 stand an dieser Stelle, daß die "Schulreform des Weimarer Zwischenreiches versuchte, ihn auf eine gesamtdeutsche Geschichtsauffassung zu gründen, blieb jedoch in der Hauptsache in kulturkundlichen Ansätzen stecken" (S. 142).
 - 2) Wilhelm Hehlmann, a. a. O., 1953, S. 160.
 - 3) Vgl. die "Betonung des völkischen Gedankens gegenüber der internationalen Betrachtung" in der Auflage von 1942, S. 142.
 - 4) Wilhelm Hehlmann, a. a. O., 1953, S. 160.
 - 5) Wilhelm Hehlmann, a. a. O., 1942, S. VIII.

Zur Veranschaulichung der Auffassung von Geschichte und Geschichtsunterricht durch einen Lehrer an der höheren Schule in der nationalsozialistischen Zeit sei ein Aufsatz herangezogen, den Studienrat Dr. Kurt Schmidt in der Zeitschrift "Die Deutsche Höhere Schule" unter dem Titel "Zum Geschichtsunterricht in Klasse 8" ¹⁾ veröffentlicht hat. Der Verfasser beschäftigt sich mit einer von ihm vorgenommenen gründlichen Darstellung der Gegenwart als Abschluß des Gangs durch die Geschichte in dieser Klasse und verweist auf den durch die kriegsbedingten Schwierigkeiten notwendig gewordenen Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Unterricht vom 9. Oktober 1941. Nach diesem soll die Behandlung der Zeit vor dem I. Weltkrieg 'bei erschwerten Umständen zugunsten der Darlegung des Werdens und Wachsens des nationalsozialistischen Volksreiches eingeschränkt werden'. (E III a Nr. 268 II)

"Den natürlichen Ansatzpunkt für die geschichtliche Betrachtung gab das unmittelbare Erleben der Gegenwart, und so galten die ersten Unterrichtsstunden des neuen Schuljahres (1941/42) einer zusammenfassenden Betrachtung der wichtigsten militärischen und politischen Ereignisse der beiden Kriegsjahre 1939 - 1941. Die Arbeit wurde erleichtert dadurch, daß die Klasse bereits seit dem 1. September 1939 ein 'Kriegstagebuch' führt, in dem allwöchentlich alle kriegswichtigen Geschehnisse nach bestimmten Gesichtspunkten, im wesentlichen aber in zeitlicher Reihenfolge eingetragen worden sind. ... Den Abschluß der Betrachtung der Kriegereignisse bildete eine gemeinsame Erörterung der tieferen Ursachen und des Sinnes des Freiheitskampfes des deutschen Volkes, und es ergab sich dabei ... zur 'immanenten' Wiederholung ein dreifacher Sinn:

1. Erweiterung des deutschen Lebensraumes,
2. Revision der Pariser Vorortsdiktate und
3. Gestaltung eines neuen Europa. "

Die Bearbeitung dieses Programms führt nach Kurt Schmidt zu verschiedenen Stoffeinheiten. Bei der Behandlung des "Diktats von Versailles" sei darauf hinzuweisen, daß "das mangel- und lückenhafte, ja zum Teil widersinnige Zerrbild, das die Diktatoren der Friedensschlüsse von 1919 aus Europa machten", bei der kommenden Neuordnung Europas durch ein vollkommeneres und dauerhafteres Gebilde zu ersetzen sei. Da bei dieser Regelung "unser deutsches Volk

1) "Die Deutsche Höhere Schule" (Zeitschrift des nationalsozialistischen Lehrbundes / Reichsfachschaft 2: Höhere Schulen), 9. Jg. 1942, S. 102 ff.

am meisten der Leidtragende war ¹⁾, ergibt sich hier ohne weiteres ein eingehendes Bild des wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verfalls der Nachkriegszeit, und dieses stellt dann den düsteren Hintergrund dar, auf dem um so heller der Aufstieg der nationalsozialistischen Bewegung erstrahlt. "

Bei der Darstellung der Stoffeinheit "Neugestaltung von Reich und Volk seit dem Umbruch" hat sich "ein eingehender Vergleich der Maßnahmen des nationalsozialistischen Staates mit den einzelnen Punkten des Parteiprogramms, über die selbst bei älteren Schülern trotz der Bemühungen der Organisationen nicht immer Klarheit zu herrschen pflegt, als methodisch fruchtbar und erzieherisch wirksam erwiesen. " Die nationalsozialistische Außenpolitik erhielt das Motto: "Die deutsche Not und ihre Überwindung durch Adolf Hitler".

Im Rahmen der Durchnahme des ersten Weltkrieges ist Kurt Schmidt - das sei besonders hervorgehoben - bei der Frage nach den Ursachen des Zusammenbruchs von 1918 nach seinen eigenen Worten folgendemmaßen vorgegangen:

"Ihre Erörterung hielt sich jedoch weniger an das Lehrbuch als an die tiefblickenden und zugleich auch grundsätzlichen Darlegungen im Buche des Führers, und wer jetzt etwa durch den Reichsministerialerlaß veranlaßt wird, bei der Behandlung der Zeit vor 1914 erhebliche Abstriche zu machen, der vertiefe sich in diese Darstellung, aus der die großen Leitlinien, die das Deutschland der Vorkriegszeit im wesentlichen gestaltet haben, klar hervorleuchten! Unendlich wichtiger freilich war, daß der Führer aus der klaren Erkenntnis der Lehren, die Weltkrieg und Zusammenbruch dem deutschen Volke erteilt haben, auch die praktischen Konsequenzen im Raume des politischen Handelns gezogen und damit den Sieg in der gegenwärtigen Auseinandersetzung der Völker, Weltanschauungen und Wirtschaftsinteressen von langer Hand vorbereitet hat. "

"Mein Kampf" als die entscheidende Grundlage des Geschichtsunterrichts!

-
- 1) Die Nationalsozialisten verdanken ihre Erfolge in der Zeit nach dem Zusammenbruch von 1918 bis in die Zeit der Regierungsüberenahme hinein vor allem auch der sehr geschickten und einhämmernden Ausnützung der Fehler von Versailles. Welche Gefahrenmomente der damalige Friedensschluß in sich getragen hatte, das wurde später auch im Ausland erkannt.

In einem Nachruf auf den an der Ostfront gefallenen Leiter des "Reichsinstituts für Geschichte des neuen Deutschlands", Karl Richard Ganzer, skizziert uns Oberschulrat Dr. Walther Hohmann ebenfalls repräsentativ die nationalsozialistischen Ansichten über den Geschichtsunterricht in der gleichen Zeitschrift unter der Überschrift: "Geschichtsunterricht und Rüstung" ¹⁾:

"Mit der Führung des 'Reichsinstituts für Geschichte des neuen Deutschlands' beauftragt, bezog Ganzer eine maßgebliche, ja entscheidende Führerstellung im Raume der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts. ... Schon 1936 hat er auf einer Sondertagung des Sachgebiets Geschichte in Bayreuth vor den Geschichtslehrern in einem Vortrag über 'Geschichtswissenschaft und Rüstung' seine Gedanken dargelegt und ausgeführt, daß die Geschichtswissenschaft für die politische und seelisch-geistige Rüstung der Nation wie keine andere Wissenschaft gesinnungsbildende und charakterformende Kräfte liefern könne. Die Voraussetzung dafür sei freilich, daß sie nicht mehr wie bisher 'objektiv', sondern 'politisch' sein müsse. Denn 'es ist keine Frage, daß die Objektivitätstheorie eine Fiktion, und ebenso ist es eine geschichtliche Tatsache, daß sie deshalb unfruchtbar gewesen ist'. Die Geschichtswissenschaft habe sich in ihr engbegrenztes Spezialfach eingekapselt, ohne Verbindung zu haben mit dem großen politischen Geschehen, und habe dadurch die Bindungen zu den befruchtenden Auseinandersetzungen, Entscheidungen und Verwandlungen des Lebens weitgehend verloren. ... Sie hätte die Herzen nicht bewegt und deshalb keine großen charakterformenden Kräfte ausgestrahlt, die selbst wieder geschichtsbildend wirken könnten. ... Ganzer wies darauf hin, wie das Reichsinstitut für Geschichte des neuen Deutschlands dieses Wollen der neuen Geschichtswissenschaft schon in seinem ersten Arbeitsplan verwirklicht habe. Es habe drei Fragen des 19. Jahrhunderts aufgegriffen, die sämtlich jene politischen Impulse besitzen, der geistigen Rüstung der Nation zu dienen:

Eine Geschichte der liberalistischen Überfremdung,
eine Geschichte der Auseinandersetzung mit der römischen Kirche,
eine Geschichte des Kampfes um die Judenfrage."

Walther Hohmann erklärte anknüpfend an diese Charakterisierung der Auslegung von Geschichte, Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht durch das Reichsinstitut:

1) Siehe: "Die Deutsche Höhere Schule", 11. Jahrg. 1944, S. 77 ff.

"Was Ganzer über die Aufgabe der Geschichtswissenschaft gesagt hat, gilt auch - mutatis mutandis - für die Aufgabe des Geschichtsunterrichts der Schule. Auch der Geschichtsunterricht muß Rüstungscharakter tragen und sich als Element eines Rüstungsvorganges im politischen, seelischen und charakterlichen Bereich ausweisen. Wir Geschichtslehrer müssen der wehrgeistigen und seelischen Rüstung unseres Volkes dienen und daher unserer Jugend die geschichtlichen Werte seiner Vergangenheit so lebendig vermitteln, daß sie die Kraftbestände der Nation vermehren ... Der Geschichtsunterricht muß charakterformende und seelenhärtende Kräfte ausstrahlen und die siegesgläubige Haltung der Jugend festigen. ¹⁾ Das ist wichtiger als die Übermittlung von Wissen. ... Geschichtliche Epochen, die mit den politischen Problemen unserer Zeit und ihrem heldischen Ringen um unser Daseinsrecht und unsere Selbstbehauptung innerlich verwandt sind, müssen bevorzugt behandelt werden ... damit die Aufgeschlossenheit der Jugend für das Zeitgeschehen dem Erfolg unserer nationalpolitischen Erziehung zugute kommt. Zeit- und Gegenwartsnähe machen den Geschichtsunterricht zu einer nationalpolitischen Erziehungsstätte, geben der Arbeit des Geschichtslehrers den Rang einer Rüstungsarbeit, die genau so wichtig ist wie die Rüstungsarbeit in der Kaseme oder in der Fabrik ... Einer der letzten Ministerialerlasse (RMABl. 1943, S. 258) verlangt deshalb ausdrücklich, daß die Geschichte der letzten fünfzig Jahre mit den abgehenden Schülern unbedingt behandelt sein muß. In diese Behandlung sind häufig politische Gegenwartsfragen einzubauen, seien es nun Themen über England (Heuchelei, Egoismus), über Amerika (Land ohne Herz) oder über Rußland (die ständige Drohung aus dem Osten), seien es Gespräche über die unüberwindliche Kraft deutschen Soldatentums oder über bittere Lehren der Geschichte aus unserer eigenen Vergangenheit (Zusammenbruch von 1918 und Versailler Diktat), sei es die Entlarvung unsinniger vom Feind ausgestreuter Gerüchte."

Hätten nur Geschichtslehrer wie Kurt Schmidt und Walther Hohmann selbst diese "bitteren Lehren der Geschichte aus unserer eigenen Vergangenheit" beherzigt und sich überzeugt und entschieden eingesetzt für eine friedliche Zusammenarbeit der Völker! Wie die beiden Aufsätze zeigen, ist immer wieder die politische Aufgabe des geschichtlichen Unterrichts, immer wieder seine Bedeutung für die charakterliche Erziehung herausgestellt worden,

1) Vgl. hierzu Hannah Vogt, Zum Problem der deutschen Jugend, "Die Sammlung", 1. Jahrg. 1945/46, S.592 ff. Die Verfasserin geht besonders auf den Mißbrauch des jugendlichen Strebens durch das damalige Regime ein.

worunter man damals allerdings offiziell eine Erziehung zum blinden Gefolgsmann des "Führers" verstanden hat.

Die Dämonie der nationalsozialistischen Ideologie, ausmündend in eine "Zerstörung der Person" (Fritz Stippel), in Rassenwahn, Machtrausch und eine "Außenpolitik ohne Maß"¹⁾, stürzte den totalen Staat in den totalen Krieg. Die drei Gewalten in der europäischen Geschichte seit Mitte des 19. Jahrhunderts, Nationalismus, Militarismus und Imperialismus, hatten mit dem Aufkommen des Nationalsozialismus in Deutschland eine Übersteigerung erfahren, die in der Radikalisierung der nationalen Idee, in der Heroisierung des Krieges, in der Verherrlichung des Machtstaatgedankens und in ungerechtfertigten geopolitischen Forderungen ("Unsere Zukunft liegt im Osten") gerade zu dem Zeitpunkt ihren Ausdruck fand, als die anderen west-europäischen Völker eine gegenseitige Verständigung anstrebten.

Die Ausübung von Macht und eine Problematik der Macht "hat es wohl seit des Neandertalers Zeiten immer schon gegeben".²⁾ Mag diese Feststellung Gustav Würtenbergs zu weit gegriffen sein, insbesondere hinsichtlich der Problematik, so dürfen wir doch das Phänomen der Macht seit der Entstehung der Staatensysteme in der antiken Welt als eine der Haupttriebkkräfte geschichtlicher Entwicklung ansehen. So unheimlich deutlich und erdrückend wie in unserer Zeit hat es der Mensch wohl noch nie erlebt. Der Imperialismus des 19. Jahrhunderts vermochte der Macht noch überwiegend positive Vorzeichen abzugewinnen. Jedoch prägte damals schon Jacob Burckhardt sein berühmt gewordenes Wort von der "an sich bösen" Macht. Solche warnenden Stimmen verhallten. - Es bedurfte zweier Weltkriege, um vielen Menschen eine der Wirklichkeit gemäße Einsicht in die Bedeutung und Gefahr der Macht zu geben. Für den Geschichtsunterricht folgte man aus der neu entstandenen Situation:

-
- 1) Erich Kosthorst, Der Nationalsozialismus und die deutsche Widerstandsbewegung (Bericht über eine Unterrichtsreihe), in: GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 287 ff.
 - 2) Gustav Würtenberg, Das Phänomen der Macht, "Pädagogische Rundschau", 2. Jahrg. 1948, S. 389 ff. Vgl. hierzu auch das Buch G. Würtenbergs "Nero oder die Macht der Dämonen" (Düsseldorf 1947), in dem eine Geschichtsauffassung aus metaphysischer Sicht entwickelt wird. Dabei räumt Würtenberg vor allem dem Problem der Macht eine zentrale Stellung ein.

"Ganz besonders muß der Geschichtsunterricht einen tiefgreifenden Umbau erfahren, um überhaupt noch der politischen und seelischen Situation des Gegenwartsmenschen gerecht werden zu können. ... Die Macht ist der stärkste Motor der Geschichte. Als solcher hat sie auch notwendig in jedem sinnvollen Geschichtsunterricht ihren wesentlichen Platz, und die Forderung, Geschichte künftig wesentlich nur noch als 'Kulturgeschichte' zu dozieren, ist schon deshalb eine künstliche und blasse Konstruktion. ... Selbstverständlich ist es nicht etwa damit getan, daß nun an die Stelle des 'totalitären' Lobpreises der Macht ihre 'demokratische' Verdammung tritt. Die Problematik der Dinge liegt doch tiefer, und die Aufgabe des Geschichtsunterrichts kann es am allerwenigsten sein, den Kult sich ablösender Schlagworte noch zu führen".¹⁾

Theodor Litt umriß im Frühjahr 1947 in einem Vortrag (auf Einladung der Volkshochschule der Stadt Düsseldorf) die "Irwege des geschichtlichen Denkens"²⁾, in dem er angesichts von nun auftretenden Tendenzen erklärte: Gewaltsame Enthistorisierung "wäre Selbstbarbarisierung. Wir haben nur die Alternative, uns für richtiges oder falsches historisches Denken zu entscheiden".³⁾

Wenig später legte Litt seine Gedanken umfassend in dem Werk "Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens"⁴⁾ nieder und betont hier in seinen Ausführungen über die "Revision des Geschichtsbildes"⁵⁾ mit Nachdruck, daß es "geraten" sei, "sich über die Größe des Schadens, der durch die mißbräuchliche Ausnutzung der Geschichte angerichtet worden ist ... keiner Täuschung hinzugeben.

1) Gustav Württemberg, Das Phänomen der Macht, a. a. O., S. 389. (Die Unterstreichung wurde vom Verfasser der vorliegenden Arbeit vorgenommen.) "Wir dürfen uns", so heißt es weiter, "nicht länger mehr mit dem vordergründigen Aspekt der Macht, gleichviel ob mit positiven oder negativen Vorzeichen begnügen, sondern müssen auch ihre Hintergründe und Abgründe zu erfassen suchen" (ebd.). Weitere, sehr anregende Untersuchungen G. Würtembergs zu diesem Thema sind zu finden in seinem Buch "Existenz und Erziehung", Düsseldorf 1949, einer Sammlung von Abhandlungen und Aufsätzen aus den Jahren 1930 bis 1945.

Siehe auch: Gerhard Ritter, Die Dämonie der Macht, Stuttgart 1947.

2) Siehe: "Pädagogische Rundschau", 1. Jahrg. 1947, S. 113 ff.

3) Theodor Litt, a. a. O., S. 113.

4) München 1948.

5) Theodor Litt, Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens, a. a. O., S. 111 ff.

Er tritt am krassesten hervor in dem negativen, dem auf Aburteilung und Verdrängung abzielenden Teil dieser Geschichtsbearbeitung." ¹⁾ Der erfahrene und besonnene Gelehrte warnte schon damals (und das ist im Hinblick auf die Bausch und Bogenurteile in den ersten Nachkriegsjahren und auf die Schwemme der Traktätchenliteratur in diesen Jahren kein Wunder) - ebenso wie Gustav Württemberg - vor einer "falschen Wiederherstellung" ²⁾ des Geschichtsbildes, vor einer abzulehnenden "Wert-Umkehrung", einer unzulässigen "Akzentvertauschung". Denn es sei zu beachten, "daß das Dritte Reich ein lebhaftes Interesse daran haben mußte, einen möglichst großen Teil der deutschen Vergangenheit im Sinne der Zeugen- und Helferschaft auf seine Seite zu bringen! Ein unversöhnliches Nein auszusprechen konnte es sich nur da gedungen fühlen, wo keine Kunst der Auslegung ausreichte, die Schärfe des Gegensatzes zu verschleiern". Daraus resultierte damals "die sattsam bekannte Neigung, auch solche Gestalten als Kronzeugen des Nationalsozialismus zu reklamieren, die sich selbst in dieser Rolle sehr wunderlich vorgekommen wären. Wenn die Wortführer der Propaganda es fertigbrachten, selbst bei einem Meister Eckart, einem Luther, einem Schiller Vordeutungen und Anbahnungen des eigenen Wollens zu entdecken, so zeugt das von der Weitherzigkeit, mit der sie in der Annexion der deutschen Vergangenheit zu Werke gingen. Was also", so fragte Theodor Litt, "würde die Folge sein, wenn wir uns für das Prinzip der Wertumkehrung entschieden? Wir würden auch über solche Gestalten unserer Vergangenheit das Anathema zu verhängen haben, die eine unbefangene historische Untersuchung alsbald von der ihnen aufgedrängten Brüderschaft befreien müßte". ³⁾ Aus der damaligen Lage heraus sagte Theodor Litt: "Das deutsche Volk hätte es sehr leicht mit seiner geschichtlichen Neuorientierung, wenn es mit dieser Akzentvertauschung getan wäre. Und man kann stellenweise zu dem Eindruck kommen, daß sie in der Tat von manchem Zeitgenossen mit Erleichterung als das Ei des Columbus bestaunt wird" ⁴⁾; eine solche Verfahrensweise sei jedoch nicht zuzulassen, denn "selbst wenn es sich um solche Menschen und Taten der Geschichte handelt, die sich schon eher mit den Lebenstrieben des Dritten Reichs in Verbindung bringen ließen - selbst dann ist es eine unerlaubte Nachlässigkeit, sich die Mühe einer erneuten Auseinandersetzung durch eine summarische Aburteilung der genannten Art abnehmen zu lassen". ⁵⁾

1) Theodor Litt, a. a. O., S. 113.

2) Theodor Litt, Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens, a. a. O., S. 115 ff.

3) Theodor Litt, a. a. O., S. 119.

4) Theodor Litt, a. a. O., S. 118.

5) Theodor Litt, a. a. O., S. 119.

2. Erste Neubesinnung nach dem Zusammenbruch im Jahre 1945 (bis zur Gründung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands im September 1949)

a) Einführung

Wir nennen die kritische historische Selbstbesinnung und das Suchen nach neuen Grundlagen für den Geschichtsunterricht in diesem Zeitraum zwischen der Beendigung der Kampfhandlungen und der beginnenden wirtschaftlichen Erholung nach Konstituierung der Bundesrepublik Deutschland "erste Neubesinnung", weil einmal infolge der Aufteilung des Deutschen Reiches in vier Besatzungszonen durch die Siegermächte dort jeweils eine besondere Gestaltung des geschichtlichen Unterrichts erfolgte, zum anderen wegen des geringen zeitlichen Abstands zum tiefen Erleben des Chaos die Frage nach den Ursachen und der Deutung unseres Zusammenbruchs in den Neuerscheinungen im Vordergrund stand. Ferner wurden geschichtliche Untersuchungen größeren Stils wie auch umfangreichere methodische Werke erst in den späteren Jahren, als sich die Wogen des Meinungskampfes glätteten, herausgegeben. Angesichts unserer heutigen Prosperität ist es schon sehr schwer geworden, sich vorzustellen, unter welchen Schwierigkeiten seinerzeit ein neuer Anfang gewagt werden mußte. Die Schulraumnot war ungeheuer, der Unterricht in den im Winter eiskalten, ungeheizten Klassenzimmern für die unterernährten Schüler und Lehrer eine Strapaze. Es fehlten unter anderem - und das nicht nur in Deutschland ¹⁾ - Schulhefte, Bleistifte und die notwendigen Lehr- und Lernmittel, unter ihnen vor allem auch Schulgeschichtsbücher. Der starke Papiermangel wirkte sich ebenso ungünstig für die Veröffentlichung von neuen geschichtlichen Unterrichtswerken aus, wie die von der Militärregierung immer wieder verzögerte Genehmigung. ²⁾

Der Umbruchcharakter und die Wirnisse dieser Jahre gestatteten nur eine erste Sammlung und eine vorläufige Neubegründung des Geschichtsbildes. Erst die

1) Vgl. hierzu: "Der Lehrer und das Nachkriegskind in den vom Kriege zerstörten Ländern". Zusammengestellt von Leonhard S. Kenworthy, UNESCO. Heidelberg 1947.

2) Vgl. Else Schmücker, Genehmigung von Schulbüchern und Lehrmitteln, in: Lex. d. Päd. (Herder, Freiburg 1952 f.), II. Band, Sp. 329 ff.

"Die anfangs minuziös vorgenommene Prüfung erfolgte unter dem Gesichtspunkt der 'security' und der Umerziehungspläne der Alliierten". (Sp. 330)

Währungsreform im Juni 1948 schuf allmählich ¹⁾ die wirtschaftlichen Voraussetzungen für einen immer mehr zunehmenden Strom an Publikationen. ²⁾ Viele der damaligen Abhandlungen über Probleme der Geschichte und des Geschichtsunterrichts sollten jedoch nicht als minderwertig betrachtet, als "Pamphlete" abgetan werden, wie das heute manchmal der Fall ist. Sie zeigen das

-
- 1) So weist z. B. Doris Knab in ihrem Literaturbericht über die bis 1952 edierten Festschriften darauf hin, daß die Festschrift zu Gerhard Ritters 60. Geburtstag, herausgegeben von Richard Nümberger, Tübingen 1950, "noch ziemlich unter den Schwierigkeiten der Nachkriegszeit zu leiden gehabt" hat. "Sok konnten die für sie vorgesehenen Beiträge von Hans Rothfels und S. A. Kaehle nicht in ihr erscheinen, sondern mußten anderweitig veröffentlicht werden. Auch die zahlreichen Druckfehler zeugen von diesen Umständen ihrer Entstehung" (GWU, 4. Jahr 1953, S. 172).
- 2) Adolph Meuer gab im Februar 1948 in der Monatsschrift "Die Schule" (3. Jahrg. 1948, S. 78 und 79) einen auf Angaben der Deutschen Bibliothek in Frankfurt sowie auf einem von der Universität Freiburg herausgegebenen Verzeichnis beruhenden Überblick über "Das deutsche Schrifttum seit Kriegsende" in den vier Besatzungszonen (bis Oktober 1947), wobei sich die genauesten Unterlagen der deutschen Bibliothek auf die US-Zone erstreckten. In der amerikanischen Zone erschienen nach dem Beitrag Meuers während dieses Zeitabschnitts 4248 Bücher und Broschüren und 319 Zeitschriften, also insgesamt 4567 Publikationen. Von diesen entfielen bei den Büchern und Broschüren auf Fachgebiete, die mehr als 100 Veröffentlichungen zu verzeichnen hatten, 1045 auf religiöse Schriften, 680 auf die schöne Literatur, 358 auf Jugendschriften, 197 auf Musik, Theater, Tanz, 184 auf Philosophie und Psychologie, 164 auf Sprach- und Literaturwissenschaft, 151 auf Medizin, ebenso viele auf Technik und Handwerk, 135 auf Politik und Verwaltung, 127 auf Geschichte und Kulturgeschichte und 101 auf Naturwissenschaften. Die Veröffentlichungen in der französischen Zone zeigten das gleiche Bild: 24,3 % nahmen die religiösen Schriften ein, 15,8 % die schöne Literatur, 10,9 % die Jugendschriften, und 9,3 % waren der Geschichte und Kulturgeschichte gewidmet. Für die britische Zone und die sowjetische Zone wurde lediglich die Gesamtzahl der Publikationen angegeben: In der britischen Zone sind 3100 Bücher und Broschüren und 100 Zeitschriften, in der sowjetischen Zone etwa 3630 Veröffentlichungen erschienen, in letzterer betrug der Anteil des religiösen Schrifttums - im Gegensatz zu den drei westlichen Zonen nur 3,0 %. Bei einem Durchschnittsbuchumfang von 82 Seiten (starker Papiermangel!) dürften ca. 10 000 Titel insgesamt erschienen sein.

Ringen um den Wiederaufbau mit all seinen Hemmnissen und Schwierigkeiten und vermitteln wertvolle Anregungen sowie manche Gesichtspunkte, die wir heute zu übersehen in Gefahr stehen.

Über den organisatorischen Wiederaufbau des höheren Schulwesens in Bayern (die alten Schulformen wurden im Schuljahr 1946/47 wieder eingeführt, die Oberschulen in Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen zurückverwandelt) berichtete Georg Bögl, Ministerialrat im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus:

"Schwierige Auseinandersetzungen ergaben sich infolge des Eingreifens der Besatzungsmacht, die eine Reform des gesamten Schulwesens, insbesondere einen mehr horizontalen Schulaufbau mit einer 6jährigen Grundschule forderte. Nicht ohne Schwierigkeiten konnte sich schließlich die bayerische Auffassung, die vor allem eine innere Schulreform (der Lehrpläne, Schulbücher und Methoden) vertrat und die Angleichung an ausländisches Schulwesen ablehnte, unter Minister Dr. Dr. Hundhammer durchsetzen. "1)

b) Erste Weisungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus nach Wiederaufnahme des Unterrichts

Zunächst war es wegen der bereits skizzierten Verfälschung des Geschichtsbildes und der vorgeschriebenen Ausrichtung des Geschichtsunterrichts während der Jahre der Hitlerherrschaft auf die nationalsozialistische Ideologie ganz folgerichtig, daß das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus ²⁾ - nachdem die amerikanische Militärregierung die Wiederaufnahme des Unterrichts in allen Klassen der höheren Schulen genehmigt hatte - in seinen Weisungen für den Schulbeginn an den höheren Lehranstalten die Stoffpläne des Erlasses "Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule" des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 29. Januar 1938 im großen ganzen nach Säuberung von nationalsozialistischen Bestimmungen bis zum Erscheinen neuer Lehrpläne weitergelten ließ, jedoch

1) Georg Bögl, in: Lexikon der Pädagogik, hrsg. v. Deutschen Institut für wiss. Pädagogik, Münster, I. Band, Freiburg 1952, Spalte 320.

2) Die bayerischen Erlasse werden beispielhaft angeführt; in den anderen west-deutschen Ländern dürfte amtlicherseits in ähnlicher Weise verfahren worden sein.

hinsichtlich des Geschichtsunterrichts verfügte: "Vollkommen unbrauchbar sind die Anweisungen für den Geschichtsunterricht". ¹⁾ Unter Ziffer sieben dieser EntschlieÙung werden für die höheren Lehranstalten Bücher ²⁾ in den oberen vier Klassen verboten und die Lehrkräfte angewiesen, in Fachsitzungen kurzgefaßte Zusammenstellungen des zu behandelnden Lehrstoffes auszuarbeiten und diese dann an die Schüler zu verteilen. Das Ministerium forderte, daß die deutsche Geschichte von nun an mit besonderer Betonung der Kulturgeschichte betrachtet, dabei die bayerische Geschichte eingehend behandelt werde und auch die Verflochtenheit der europäischen Staaten und die Entwicklung der Großstaaten Berücksichtigung finde. ³⁾

In einem vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus Ende März 1947 vorgelegten "Erziehungsplan auf weite Sicht" ⁴⁾ wurden im Rahmen der allgemeinen Schulreform auch die inneren, pädagogischen Reformmaßnahmen (unter Ziffer II) aufgezeigt und dabei auch zum neuen Geschichtsunterricht Stellung genommen:

"Der Geschichtsunterricht muß Kündler der Humanitas und Erzieher zu echtem Menschentum werden. Nicht die kriegerischen und militaristischen, sondern die friedlichen und kulturellen Leistungen der Völker sind an die erste Stelle zu rücken. Heroenkult soll nur den wirklichen Heroen gelten, den Helden der Menschlichkeit, den Wohltätern der

-
- 1) E. d. Staatsmin. f. Unt. u. Kult. vom 17. Oktober 1945 Nr. IX 26 169 an die Direktorate der höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend für den Schulbeginn der oberen Klassen, Ziffer 4. Siehe: Dokumente zur Schulreform in Bayern, hrsg. v. Bayer. Staatsmin. f. U. u. K., bearbeitet v. Hans Merkt, München 1952, S. 28/29.
 - 2) In den unteren vier Klassen sind - so verfügte die EntschlieÙung - die von der Militärregierung für die vier oberen Volksschulklassen genehmigten Lehr- und Lernbücher heranzuziehen.
 - 3) Ebd., S. 28/29. (In den Übergangsrichtlinien für die bayerischen Volksschulen wurde der Geschichtsunterricht bis auf weiteres verboten. Siehe die Anlage zur E. d. Staatsmin. f. Unt. u. Kultus vom 10. Oktober 1945 Nr. IV 25 000, Abs. III, Ziffer 9 e; abgedruckt in: Dokumente zur Schulreform in Bayern, a. a. O., S. 23 ff.)
 - 4) Siehe: Schulreformplan des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 31. 3. 1947. Veröffentlicht in: Dokumente zur Schulreform in Bayern, a. a. O., S. 66 ff.

Menschheit, den Pionieren des Wahren, Guten und Schönen. Der bayerische Geschichtsunterricht muß frei werden von der brandenburgisch-preußischen Geschichts- und Staatsauffassung und von der Verherrlichung von Gestalten, die die deutsche Nation immer weiter weggeführt haben von ihrer wahren, universalistischen Aufgabe".¹⁾

Diesen Grundgedanken entsprachen auch die "Richtlinien für den Geschichtsunterricht", welche am 28. 8. 1947 den Direktoraten der höheren Lehranstalten bekanntgegeben worden sind:²⁾

"Die nationalsozialistischen Machthaber hatten es von Anfang an darauf abgesehen, ihre Machtansprüche auf allen Gebieten geistig zu unterbauen. Es ist daher selbstverständlich, daß vor allem der Geschichtsunterricht dazu herhalten mußte, das ganze Volk im nationalsozialistischen Geist umzuerziehen. Die Geschichtswissenschaft wurde gezwungen, das Geschichtsbild entsprechend umzufälschen, damit der Unterricht in Geschichte restlos in den Dienst der Partei- und Staatspropaganda gestellt werden konnte.

Wenn daher der Geschichtsunterricht heute an den Schulen einwandfrei gegeben werden soll, so müssen an den Lehrstoff der Geschichte drei Forderungen gestellt werden:

1. Entnazifizierung,
2. Entmilitarisierung,
3. Demokratisierung".

In Erläuterung dieser drei Punkte forderte das Ministerium eine Reinigung des Geschichtsbildes von nationalsozialistischen Fälschungen, insonderheit von unbewiesenen Hypothesen aus der Vorgeschichte, von der Rassentheorie und

- 1) Ebd., S. 71. Diese Stellungnahme zum Neuaufbau des Geschichtsunterrichts ist auch in dem revidierten Schulreformplan des Kultusministeriums vom 30. 9. 1947 zu finden, allerdings ohne den Hinweis auf die brandenburgisch-preußische Geschichts- und Staatsauffassung: "Der Geschichtsunterricht bedarf insbesondere der Neugestaltung. Nicht die kriegerischen, sondern die friedlichen Leistungen der Völker sind in den Vordergrund zu rücken. Der Geschichtsunterricht soll Kündler der Humanitas sein, die Liebe zur bayer. Heimat und zum deutschen Volk pflegen, sowie Verständnis für andere Kulturen und Völker wecken und im Sinne der Völkerversöhnung wirken." (Vgl. Dokumente zur Schulreform in Bayern, a. a. O., S. 138.)
- 2) E. d. Staatsmin. f. Unt. u. Kult. vom 28. 8. 1947 Nr. VIII 39 534, abgedruckt in: Dokumente zur Schulreform in Bayern, a. a. O., S. 109 und 110.

von einem "falsch verstandenen Führerprinzip". 1) Die Wahrheit müsse anstelle der Propaganda im Geschichtsunterricht wieder "als oberstes Gesetz" gelten und die geschichtlichen Vorgänge "aus ihrer Zeit heraus verstanden und nicht mit der Parteilille des 20. Jahrhunderts gesehen und beurteilt werden". 2) Karl der Große beispielsweise sei nicht der Sachsenschlächter, sondern ein großer Staatsmann, der sein Reich "mit Klugheit und Tatkraft zu lenken und zu erhalten verstanden hat". 3) Zu den politischen Ereignissen zählen zwar die Kriege; der Geschichtsunterricht dürfe jedoch "keine Kriegsgeschichte und keine bloße Heldengeschichte sein" 4); Kultur-, Geistes- und Wirtschaftsgeschichte "der einzelnen Völker und der Völkerfamilien" 5), wie auch ihr Aufeinanderangewiesensein und die großen Geistesströmungen (Christentum, ritterliche und bürgerliche Kultur des Mittelalters beispielsweise) müßten in den Vordergrund gestellt und Zeit hierfür mittels einer Einschränkung der Kriegsgeschichte gewonnen werden: "Dadurch wird dem Schüler klar werden, daß es auch Helden des Geistes und Helden des Friedens gibt, deren Leistungen für die Menschheitsgeschichte vielfach von größerer Bedeutung geworden sind als die Taten der Kriegshelden". 6) Weiterhin habe der Geschichtsunterricht dem Schüler "das Werden des demokratischen Staates und der demokratischen Formen der Gegenwart" 7) aufzuzeigen.

1) A. a. O., S. 109.

2) A. a. O., S. 109.

3) A. a. O., S. 109.

4) Dokumente zur Schulreform in Bayern, a. a. O., S. 110.

5) A. a. O., S. 110.

6) A. a. O., S. 110.

7) A. a. O., S. 110. Im einzelnen heißt es hierzu in den Richtlinien: Der Geschichtsunterricht "kann dabei von den demokratischen Einrichtungen der antiken Stadtstaaten ausgehen und im frühen Mittelalter den Anfang demokratischer Formen in allen europäischen Staaten aufzeigen. Während der Absolutismus in den meisten europäischen Staaten die demokratischen Formen vernichtete und diese erst durch die Französische Revolution wieder eingeführt und im 19. Jahrhundert allgemein durchgesetzt wurden, ist England das Musterland der Demokratie geworden, da dort die Entwicklung von der Magna Charta Libertatum des Jahres 1215 bis heute stetig weiterschritt und von dort aus auch auf die amerikanischen Staaten übertragen wurde. Zur Durchführung des demokratischen Gedankens gehört dann auch die Gesellschaftskunde, welche die Gliederung der einzelnen Berufe und Stände und ihre Einordnung in den Staatsgedanken behandelt. Hier kann gezeigt werden, wie die Gliederung des Volkes von den Zünften des Mittelalters bis zu den Gewerkschaften unserer Tage mit der politischen Entwicklung des Staatsgedankens und seiner demokratischen Form eng verbunden ist."

In den anderen Ländern Westdeutschlands ergingen ähnliche Weisungen. So ergibt sich, wenn wir kurz zurückblicken, daß der Geschichtslehrer innerhalb eines halben Jahrhunderts zum viertenmal dem Wechsel der amtlichen Auffassung über den Geschichtsunterricht unterlag: Jeweils eigene Vorschriften waren bindend im Kaiserreich, in der Weimarer Republik, in der nationalsozialistischen Zeit; nach dem zweiten Weltkrieg in den vier Besatzungszonen und später in sehr gegensätzlicher Weise in der Bundesrepublik Deutschland bzw. in der Deutschen Demokratischen Republik (im amtlichen Sprachgebrauch "Sowjetische Besatzungszone" genannt). ¹⁾

-
- 1) Im "Allerhöchsten Erlaß über den Geschichtsunterricht vom 1. Mai 1889" verlangte Kaiser Wilhelm II. von der Schule, "schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in der Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen den einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind", ... man müsse "der Jugend zum Bewußtsein bringen, wie Preußens Könige bemüht gewesen sind, in fortschreitender Entwicklung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben ... " (Zitiert nach Hans Ebeling, Methodik des Geschichtsunterrichts, Hannover 1953, S. 16, 17. Dort ist der Erlaß ausführlich zu finden). Nach dem Zusammenbruch des Kaiserreiches im November 1918 verbot der preußische Kultusminister vorübergehend (Verfügung vom 6. 12. 1919) die Benutzung der bisherigen Lehrbücher. Der Geschichtslehrer hatte jetzt die Aufgabe, seine Schüler für die Weimarer Republik zu gewinnen und sich selbst (das war damals nicht anders als heute) in einem Durcheinander von mannigfaltigsten Meinungen und Gegenmeinungen zurechtzufinden. Er sah sich einer Flut an Reformplänen gegenüber, und die Diskussion verwirrte sich in einem solchen Maße, daß Herman Nohl im Jahre 1923 in einem Vortrag über "Die Geschichte in der Schule" (siehe: Herman Nohl, Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949, S. 62 ff.) in der Göttinger Pädagogischen Gesellschaft das Durcheinander der Literatur über den Geschichtsunterricht wegen der vielen gegensätzlichen Auffassungen sowohl unter den Universitätsprofessoren wie auch unter den Lehrern aller Schularten fragte: "Hat das alles überhaupt noch einen Zusammenhang, so daß man von demselben Unterrichtsfach reden kann?" Einen Fortschritt brachten "unzweifelhaft", wie es Erich Weniger in seiner auch heute noch grundlegenden und bedeutsamen Arbeit "Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts" (Leipzig 1926) formulierte (S. 82), die preußischen Richtlinien vom Jahre 1925. Diese berühmten Richertschen "Richtlinien für die (Fortsetzung S. 56 ad 1)

Nach dem zweiten Weltkrieg sah sich (und sieht sich in Teilfragen - z. B. bei Problemen der Zeitgeschichte und des exemplarischer Unterrichts - auch heute noch) der Geschichtslehrer wieder einer großen Fülle von unterschiedlichsten Ansichten über die Grundfragen des Geschichtsunterrichts und ein ihn unterbauendes gültiges Geschichtsbild, einem weiten Feld theoretischer wie praktischer Überlegungen gegenüber, die seinem Unterricht immer mehr erzieherische Aufgaben und eine fortwährende Erweiterung der Wissensbildung aufzubürden versuchten ¹⁾ ohne Rücksichtnahme auf die zur Verfügung ste-

-
- ad 1) (Fortsetzung von S. 55 Anm. 1) Lehrpläne der höheren Schulen Preußens" ließen dem Fach Geschichte gegenüber den vorher geltenden Plänen im Sinne der "Deutschkunde" (und mit staatsbürgerlichem Akzent) erhöhte Bedeutung zukommen. Bayern hielt auch nach dem ersten Weltkrieg weiterhin an der Schulordnung von 1914 fest (vgl. hierzu Hans Loewe, Die Stellung des Geschichtsunterrichts in Bayern, in: Handbuch für den Geschichtslehrer, hrsg. von Oskar Kende, Band 1, Leipzig und Wien 1927, S. 219 bis 234), welche die Bestimmungen für den Geschichtsunterricht nach Lehrziel, Lehrverfahren und Lehraufgaben festlegte. Das Dritte Reich unterbrach die vielseitigen Reformbemühungen der Weimarer Zeit, welche freilich oft im Geschichtsunterricht die vaterländischen Anliegen in nationalsozialistischer Weise überbetont wissen wollten.
- 1) Heinrich Weinstock kritisierte bereits im Jahre 1947 in seiner Abhandlung "Die abendländische Ordnung der deutschen Bildungsanstalten" (Stuttgart 1947) diese Unruhe und Betriebsamkeit sowie das Sicheinmischen von Unberufenen in die Schulpolitik. Er forderte "die humanistische (das Wort im weiteren Sinne der Bildung des homo sapiens zum homo humanus genommen) Neuordnung" des höheren Schulwesens (S. 4) und daß der Jugend "endlich die innere Ruhe" gegeben wird, "ohne die sie sich nicht bilden kann" (S. 5): "Kaum war die Geistesknechtschaft in Deutschland beendet, da meldeten sich schon die ersten Vorschläge zu einer Erneuerung des deutschen Bildungswesens im Zeichen der Freiheit, Wahrheit und Menschlichkeit. Inzwischen hat die Erörterung einer deutschen Schulreform immer weitere Kreise gezogen und beschäftigt die Öffentlichkeit aufs lebhafteste. So sehr diese Tatsache als hoffnungsvolles Zeichen des deutschen Lebenswillens zu begrüßen ist, so birgt sie doch auch die Gefahr, daß Stimmen ohne Sachverstand sich allzu laut machen. Denn da jeder die Schule aus eigener Erfahrung kennt, fühlen vieles sich zu maßgebendem Urteil berufen, die doch nicht wissen, daß hier das Kömchen Wahrheit eines zufälligen Erlebnisses, eines guten Einfalles oder eines besonderen Anliegens nicht genügt, um es zu einem Schulprogramm auszumalen".

henden Schulstunden. Ganz abgesehen von der Ausweitung des Geschichtsstoffes in den Lehrplänen und auch in den Schulbüchern aufgrund der neuen Erkenntnisse und Blickrichtungen der Geschichtswissenschaft, welche - wie wir sehen werden - zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Problem der Stoffverminderung unter Forderung nach dem "Mut zur Lücke" geführt hat.

Um die grundsätzliche Situation, in der sich der historische Unterricht in der Zeit des Übergangs von der Diktatur zur Demokratie in Deutschland befand und in der er sich durch den Ost-West-Gegensatz weiterhin noch befindet, kurz zu skizzieren, sei eine Stelle aus einer Denkschrift des Bayerischen Philologenverbandes herangezogen:

"Nur durch das konsequente nationalsozialistische Erziehungssystem ist jene Fanatisierung jenseits aller Ethik, nur durch die unerschütterliche Erziehung zur freien Persönlichkeit der große Enderfolg der demokratischen Mächte erreicht worden. Jedermann weiß, daß dieser gleiche Kampf heute in großem Maßstab zwischen Ost und West weitergeht und die junge Demokratie Deutschlands mit ihrem Erziehungssystem einen festgelegten und unvermeidlichen Anteil in diesem Ringen zu übernehmen hat." ¹⁾

Mit welchen Schwierigkeiten und Fragen hatten sich nun die Historiker und Geschichtslehrer in den ersten Jahren der Neubeginnung nach 1945 auseinanderzusetzen? Führt das Erleben des Chaos nicht zu einer Überbewertung der "negativen Seite" der geschichtlichen Entwicklung, zu der Erkenntnis, daß das Zusammenleben der Nationen unausweichlich und rettungslos den Zwangsläufigkeiten der Machtpolitik und des Machtkampfes zwischen den Völkern ausgeliefert sei?

c) Die Frage nach dem deutschen Geschichtsbild

In seinem Aufsatz über "Fatalismus und sittlicher Wille in der Geschichte" ²⁾ bestätigte Professor Hans Herzfeld, "daß die rückblickende Neuwertung der

1) Aus einer Denkschrift des Bayerischen Philologenverbandes vom 1. Juli 1950, unterzeichnet von K. Bosl und Fr. Schuh. Veröffentlicht in: "Neues Land", 6. Jahrg. 1954, S. 185 f.

2) "Schola", 3. Jahrg. 1948, S. 220 - 224.

deutschen Geschichte im Augenblick überwiegend kritischen und negativen Charakter trägt".¹⁾ Die Geschichtswissenschaft wie auch der Geschichtsunterricht dürften "so wagt der Historiker - nicht "in jene dumpfe Resignation ... verfallen, die angesichts der unübersehbaren Schwere der über uns hereingebrochenen Katastrophe weite Kreise des deutschen Volkes gegenüber den praktischen Aufgaben der Stunde wie gegenüber der Frage nach dem Sinn der Geschichte zu überwältigen droht". Denn: "Echter, geschichtlicher Erkenntnis ist nichts fremder als ein Doktrinarismus, für den die Vergangenheit durch den Glauben an eine blinde Zwangsgewalt des geschichtlichen Geschehens zur Fessel statt zum Antrieb für Tat und Willen wird." Daß es einen solchen Doktrinarismus in der Geschichte nicht gegeben hat, obwohl es oft den Anschein hatte, zeigt Hans Herzfeld an der Unhaltbarkeit der Erbfeindschaftsthese und an anderen Beispielen auf. Der deutsch-französische Gegensatz, entstanden "durch die tausendjährige Auseinandersetzung um den Raum des lotharingischen Zwischenreiches seit dem Ausgang der Karolinger-Epoche", habe zu dem sich für Europa so verhängnisvoll auswirkenden Glauben der beiden Nationen geführt, daß sie "notwendig zu unüberwindbarer Erbfeindschaft bestimmt seien", zu einem Glauben, der die kulturellen Beziehungen zwischen beiden Völkern ebenso mißachtete wie "die Tatsache, daß bis an die Schwelle des 19. Jahrhunderts beide Völker trotz aller kriegerischen Auseinandersetzungen sich doch niemals dauernd in ein solches Verhältnis ausschließlicher nationaler Feindschaft haben drängen lassen". Die Stimmen der "besten Kräfte beider Völker" wurden überhört, die nach dem Abklingen der Erregung von 1870/71, um die Jahrhundertwende und nach 1918 für eine Überwindung dieses Gegensatzes eingetreten waren.

Das Entstehen der Europäischen Gemeinschaften in unserer Zeit läßt die Hoffnung auf eine endgültige Überwindung dieser folgenschweren Auseinandersetzungen zu. Sie beweisen, "daß auch solche säkularen Spannungen nicht, wie man so oft resignierend gemeint hat, den Rang unerschütterlicher Naturgesetze des Völkerlebens besitzen, sondern in dem unvorhersehbaren Wandel der geschichtlichen Entwicklung flüchtig und der Überwindung durch Wandel der Lage und Einsatz des bewußten Willens von handelnden Persönlichkeiten

1) Vgl. Gerhard Krüger, Die Geschichte im Denken der Gegenwart, in: Große Geschichtsdenker, hrsg. von R. Stadelmann, Tübingen und Stuttgart 1949, S. 219 ff.

und Völkern zugänglich bleiben". 1) Schon diese knappen historischen Betrachtungen zeigen,

"daß für geschichtliche Wertung und geschichtlichen Unterricht nichts bedenklicher sein würde, als sich einer passiven Resignation hinzugeben, die an der Zukunft verzweifelt, weil die jüngste Vergangenheit unserer staatlichen Entwicklung mit einem schweren Zusammenbruch geendet hat." 2)

So stehen wir vor dem wohl vordringlichsten Problem, der Prägung eines neuen Geschichtsbildes, "vor einem an die Wurzeln greifenden Neuaufbruch geschichtlichen Denkens". 3) Denn die jeweilige Geschichtsauffassung hat

-
- 1) Hans Herzfeld, "Schola", a. a. O., S. 221. Professor Herzfeld weist auf die Rivalität hin, die zwischen England und Frankreich seit der Festsetzung Englands auf französischem Boden unter dem Königtum der Plantagenets über den hundertjährigen Krieg (1339 - 1453) bis hin zum Faschoda-Konflikt (1898) um die Beherrschung des Sudan bestand, die durch die Entente cordiale (1904) überwunden wurde. Beide Länder kämpften dann in den zwei Weltkriegen miteinander.

Ebenso habe es zwischen England und Rußland, die in den Jahren 1914 und 1941 Alliierte waren, "seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ein Verhältnis anfangs latenter, allmählich immer stärker zugespitzter Rivalität bestanden, das sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts ebenfalls zu einer bleibenden Erbfeindschaft zu verdichten drohte".

Die Reibungen zwischen den beiden Brudervölkern in Großbritannien und den Vereinigten Staaten im 18. und 19. Jahrhundert (Revolution, Unabhängigkeitskrieg, englisch-amerikanischer Krieg von 1812 - 1814 und die Spannungen in der Zeit des Bürgerkrieges von 1861 - 1865) führten nicht zu einem dauernden Gegensatz.

- 2) Hans Herzfeld, "Schola", a. a. O., S. 223.
- 3) Gustav Württemberg, Existenz und Erziehung, "Pädagogische Rundschau", 2. Jahrg. 1948, S. 59. Vgl. die tiefeschürfenden Ausführungen von Paul Egon Hübinger unter dem Thema "Um ein neues deutsches Geschichtsbild" in: GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 385 ff. Ebenso die Darlegungen Hermann Körners über "das heutige Geschichtsbild" (S. 157 ff.) und seine Folgerungen "für die geschichtliche Arbeit im Bereich der Erziehung" (S. 162 ff.) in seiner Abhandlung "Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Oberstufe", GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 157 ff.

einen wesentlichen Teil dazu beigetragen, den modernen Revolutionen die ideologischen Grundlagen zu festigen. Es sei hier nur "an die materialistische Geschichtsauffassung erinnert, die in den sozialistischen Revolutionen nach dem ersten Weltkrieg wirksam war". In fast gleicher Weise fußte das nationalsozialistische Regime auf einer "völlig schiefen und einseitigen Geschichtsbetrachtung", die mit dem "dilettantischen Versuch von Alfred Rosenberg in dessen 'Mythus des zwanzigsten Jahrhunderts'" begann. Ihr Ende bedeutete die "geradezu irrsinnige Beweisführung von Joseph Goebbels, daß Deutschlands Sieg sicher sei, weil ja sonst die Weltgeschichte ihren Sinn verlieren würde". ¹⁾ Die politische Niederlage war zugleich der Zusammenbruch von Weltanschauung und Geschichtsauffassung. Die Erschütterung ist zu schwer, als daß nicht die geschichtliche Wirklichkeit, die Vergangenheit "plötzlich in Bewegung gerät und sich vor den Augen des Betrachters zu einer neuen Ordnung umgliedert. ... Wenn der Bau einer Welt zerbricht, die sich auf Felsen gegründet glaubte, dann ist der Frage nicht auszuweichen, welche Versehen, welche Fehlgriiffe den Bauleuten unterlaufen sind, als sie die Grundmauern emporführten. Und nicht weniger muß uns die andere Frage das Gemüt bedrängen, was vom Überkommenen dem Ansturm standgehalten hat und deshalb auch der Zukunft heilsamen Beistand zu leisten verspricht." ²⁾ Es wird nicht damit getan sein, wie es in einer Denkschrift des Leibniz-Verlags über ein neues Geschichtsbuch heißt, "daß schwarz in weiß umgefärbt oder die Vorzeichen geändert" werden ³⁾, vielmehr müssen wir uns eingestehen, "daß unsere Bemühung auch im günstigsten Falle nicht mehr als der Anfang sein kann einer Neuorientierung, die noch Generationen nach uns zu schaffen machen wird. Denn so wenig die Krisis der Welt, in der wir seit Jahrzehnten stehen, bereits ihren Abschluß erreicht hat, so wenig dürfen wir uns schmeicheln, die Vergangenheit schon jetzt in einem einigermaßen dauerhaften Bilde einfangen zu können." ⁴⁾

1) Wilhelm H. Scheidt, Neue Wege der Geschichtsbetrachtung. Zum neuen Geschichtsbild, "Pandora", Schriften für lebendige Überlieferung, 2. Jahrg. 1946, S. 3.

2) Theodor Litt, Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens, IV. Die Revision des Geschichtsbildes, München 1948, S. 111.

3) Aus Zeitungen und Zeitschriften, "Pädagogische Welt", 2. Jahrg. 1948, S. 694.

4) Theodor Litt, a. a. O., S. 112.

Das Geschichtsbild der meisten Menschen wird in der Schule geformt. Nur wenige werden es nach ihrer Schulzeit aus eigenem Antrieb vervollkommen oder überprüfen. Wenn es dem Geschichtsunterricht gelingt, im Schüler den Willen zur historischen Selbstbildung, ein historisches Verständnis zu wecken und sein Interesse auf das geschichtliche Denken hinzulenken, das eng verbunden ist mit logischem Denken, auf die Kausalität der Geschehenszusammenhänge, auf die leitenden Ideen, die alle politischen und kulturellen Erscheinungen einer Zeit zusammenfassen und die deutlich machen, daß jedes Ereignis aus seiner Zeit heraus verstanden werden muß, auf die Erkenntnis menschlichen Strebens und Versagens wie auch auf das Irrationale in der Geschichte, das sich jeder Bewertbarkeit und Meßbarkeit entzieht, wenn man ihm zeigt, wie er sich verlässliche Informationen historischer Art zu einem gegenwärtigen Problem verschaffen kann, dann ist das Bestmögliche erreicht, denn "Ziel und Krönung soll das analytische Verständnis der Gegenwart sein".¹⁾ Soll sich nun der junge Mensch nicht in der Vielschichtigkeit der geschichtlichen Erscheinungen und in der Vielfalt der wirkenden Kräfte verlieren und die übergreifenden Ordnungen erkennen, so ist ihm das nur möglich auf der Grundlage eines wissenschaftlich fundierten und wertbestimmten Geschichtsbildes.²⁾

Da dem Verfasser gegenüber geäußert wurde, daß ein Eingehen auf die Diskussion des deutschen Geschichtsbildes in den Jahren nach 1945 den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengt, dürfen wir einleitend grundlegende Ausführungen des Freiburger Historikers Clemens Bauer heranziehen, die dieser seiner ausführlichen Rezension "Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik"³⁾

1) StR, Fragebogen Nr. 11.

2) Vgl. Karl Bosl, Geschichtsbild und Geschichtsunterricht, in: "Lehrer und Schule in Bayern", 1. Jahrg. 1951, Nr. 7, S.12 ff. und Nr. 8, S. 20 ff.

3) In: "Saeculum", Jahrg. 1952, S. 603 bis 653. Weitere Mitarbeiter an diesem Forschungsbericht waren Hans Gundel, Hans Herzfeld und Gerd Tellenbach. Wir werden auf diese gründlichen Untersuchungen im nachfolgenden Abschnitt h) der vorliegenden Arbeit noch näher eingehen (siehe S. 89 ff.), da hier die nach 1945 bis 1952 erschienenen Geschichtsschulbücher für die höheren Schulen einer Prüfung unterzogen werden, die nach dem Standort, den besonderen Wertmaßstäben und den Horizonten der einzelnen Unterrichtswerke fragt.

voranstellt, und in denen er sich auseinandersetzt mit der Bedeutung des Geschichtsbildes für den Geschichtsunterricht und im Geschichtsunterricht, ebenso mit dem Problem eines neuen Geschichtsbildes, wie es sich in den bis 1952 erschienenen Lehrbüchern darstellte:

"Es gehört mit zu den eigentümlichen inneren Gesetzmäßigkeiten des Geschichtsunterrichts, daß er nicht allein beim Aufnehmenden ein Geschichtsbild schafft, sondern daß er selber als Bedingung seiner Möglichkeit ein Geschichtsbild voraussetzt und daß er als Prozeß geistiger Übertragung sozusagen wiederum Schöpfer eines Geschichtsbildes wird. Der Geschichtsunterricht kann unmöglich die ganze Fülle des geschichtlichen Stoffes aus der Arbeit der Forschung und aus der Breite des geschichtlichen Bewußtseins darbieten. Er wählt die Zeiträume aus, er bestimmt die Kultursachgebiete, deren Geschichte in den Unterricht eingehen soll, er konzentriert den Stoff, auch innerhalb der Epochen vollzieht er eine Konzentration der Tatsachenreihen, eine Auslese der Ereignisse, eine Vereinfachung der Geschehens- und Entwicklungszusammenhänge. So bedeutet schon der erste Schritt zum Geschichtsunterricht in einer sozusagen negativ festlegenden Weise den Entwurf eines möglichen Geschichtsbildes. Erst recht aber wird der Unterricht selbst notwendig ein Bild, indem er nochmals vereinfachend bei den Aufnehmenden an vorhandene Vorstellungen anknüpfen muß. Mit anderen Worten: das Geschichtsbild ist notwendiges pädagogisches Medium, völlig unabhängig davon, ob nun neben der zwangsläufig bildschaffenden Wirkung der Auswahl der Epochen, Kultursachgebiete, Entwicklungsreihen noch besondere Wertmaßstäbe, Ideale, Perspektiven oder Zwecksetzungen sich geltend machen". ¹⁾

"Die Geschichtsbild-formende Kraft des Geschichtsunterrichts und Geschichtslehrbuches erfährt indessen noch eine Steigerung: das von ihnen geschaffene Geschichtsbild gewinnt als Bildungserlebnis bei den Aufnehmenden besondere Nachhaltigkeit und Festigkeit im Sinne der Dauer. Es bestimmt das Geschichtsbewußtsein der nächsten Generationen, ihr Denken über Sinn und Eigenart der nationalen Geschichte und der Geschichte überhaupt. Das Geschichtsbild der Geschichtslehrbücher und des Unterrichts hat unendlich viel nachhaltigere Prägekraft als das der Wissenschaft und Forschung, das in ständigem Wechselspiel von Stofferschließung, kritischer Überprüfung und sich wandelnder Perspektivik aus dem Geschichtsbild

1) Clemens Bauer, "Saeculum", a. a. O., S. 603.

bewußtsein der Zeit heraus sich verändert, differenziert und nuanciert.
...

Doch erst recht legt die Überprüfung sich nahe in einer geistigen Konstellation, die so sehr beherrscht ist von der Tendenz nach einer Revision der Geschichtsauffassung. Allzu viele Geschichtsbilder, vorschnell entworfen und überscharf belichtet, sind innerhalb noch nicht einer Generation in raschem Wechsel verbraucht worden. Die Folgen waren das Aufkommen extremer Verhaltensweisen gegenüber der Geschichte und dem geschichtlichen Stoff, die zerstörende Skepsis oder reine, ja gedankenlose Restauration. Und beide Haltungen drohen völlig jenes subtile Faktum zu überdecken, daß die "Revision" mit zum Wesen der Geschichte als Wissenschaft gehört und daß gerade Umbruch und Katastrophen ihr durchaus neue Horizonte und Perspektiven eröffnen und nicht nur bloßes Interesse für neue, bisher nicht in Angriff genommene Stoffkomplexe. Es ist ein heilsamer Stachel, der aus den Nöten und Bedürfnissen des Geschichtsunterrichts und der Übermittlung geschichtlichen Wissens heraus die Geschichtswissenschaft antreibt, damit sie nicht in falscher Selbstsicherheit sich in den elfenbeinernen Turm einer "voraussetzungslosen" Forschung zurückziehe". 1)

Zwei Punkte wollen wir besonders festhalten: 1. Die weitgehende Relevanz des bei der Rekonstruktion und Gestaltung der Vergangenheit im Geschichtsunterricht der Schule geschaffenen Geschichtsbildes für die künftige Geschichtsauffassung des jungen Menschen, und 2. die Erkenntnis, daß eine "Revision" und der mit ihr verbundene Wandel unseres Geschichtsbildes nicht an einen staatlich-politischen Zusammenbruch gebunden ist.

Dennoch läßt sich sachlich-material gegenüber dem früheren Geschichtsunterricht nach 1945 eine Erweiterung deutlich abgrenzen, hervorgerufen durch die Ablehnung des Nationalismus, der rein etatistischen (staatlich-politischen) Geschichtsbetrachtung, der hauptsächlichlichen Darstellung der Innen- und Außenpolitik. Die Anschauungen Jakob Burckhardts und Meineckes treten an die Stelle der Staatsverherrlichung Hegels und Rankes, ferner soll der Geschichtsunter-

- 1) Clemens Bauer, "Saeculum", a. a. O., S. 603, 604. Diesen Erörterungen Clemens Bauers gegenüber werden die Antworten von zwei Lehrern auf die Frage "Welches Geschichtsbild legen Sie Ihrem Unterricht zugrunde?" in der Umfrage des Verfassers wohl gegenstandslos: "Dem Geschichtsunterricht kann man kein Geschichtsbild, sondern nur die Tatsachen der Geschichte selbst zugrunde legen" (StP und Seminarlehrer für Geschichte, Fragebogen Nr. 21). "Wer kann das schon genau beantworten?" (OStR, Fragebogen Nr. 6).

nicht getragen sein von einer festen Anschauung über den Sinn der Geschichte etwa in Nachfolge des christlichen Geschichtsbildes von Haecker, Reinhold Schneider, ... Theodor Litt und Berjadjew". ¹⁾ Es wurde gefordert, dem Unterricht eine neue Form zu geben durch die Hinwendung auf philosophische Vertiefung, auf die Einbeziehung aller bedeutsamen Kulturkreise und Völker der Weltgeschichte mittels einer gesamtgeschichtlichen Betrachtungsweise im Sinne der (auch geographischen) Ausweitung zur Universalgeschichte hin ²⁾, durch eine stärkere Berücksichtigung der Kulturgeschichte ³⁾, der Entwick-

-
- 1) Hans Berendt, Das Bildungsziel der höheren Schulen. Rede bei der Wiedereröffnung der höheren Schulen in Bonn am 21. Oktober 1945. Bildungsfragen der Gegenwart, Reden und Aufsätze, hrsg. von Josef Schnippenkötter, Heft 2, Bonn 1945, S. 12.
- 2) Man war sich darüber im klaren, daß eine universalgeschichtliche Kontinuität im Geschichtsunterricht, ein näheres Eingehen auf die Geschichte anderer Völker nicht möglich ist. Wie jedoch eine solche stoffliche Ausweitung durch exemplarisches Anknüpfen an Wesenszüge der Heimat- und Landesgeschichte und wie andererseits das Hineinstellen in die geschichtlichen Großzusammenhänge für den Unterricht fruchtbar vorgenommen werden kann, haben die Vorträge von Karl Bosl und Max Spindler auf einer vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus im August 1953 in Hohenschwangau veranstalteten Fortbildungstagung für Geschichtslehrer aufgezeigt. Siehe: Karl Bosl, Heimat- und Landesgeschichte als Grundlage der Universalgeschichte, in: Unser Geschichtsbild (Das Bildungsgut der höheren Schule, Geschichtliche Reihe, hrsg. v. Karl Rüdinger), Band 1, München 1954, S. 11 ff.; Max Spindler, Der neue bayerische Staat des neunzehnten Jahrhunderts, a. a. O., S. 161 ff.
- Vgl. auch Max Schulz, Der europäische Gedanke und die Schule, "Die Pädagogische Provinz", 3. Jahrg. 1949, S. 321 ff.
- 3) Max Schulz, Der europäische Gedanke und die Schule, Die Pädagogische Provinz, 3. Jahrg. 1949, S. 321 ff.
- Der Geschichtsunterricht "ist in erster Linie berufen, die Einheit Europas aufzuzeigen. Da die Individualität Abendland in ihrer Kultur sichtbar ist, wird die Geschichte in ihrem Wesen vornehmlich Kulturgeschichte sein müssen". (S. 325)

lung der Technik ¹⁾, vor allem aber der Sozialgeschichte, welche durch den Aufweis geschichtlichen Ablaufs sozialer Prozesse, der gesellschaftlichen Strukturveränderungen, wesentliche Grundlagen zum Verständnis nicht nur der politischen sondern auch der Wirtschafts- und Verfassungsgeschichte und in gewisser Hinsicht der Geistesgeschichte impliziert. So soll das komplexe Wesen der Geschichte (daß nicht nur "große Männer" die Geschichte machen), der Pluralismus in unserer Gesellschaftsordnung, das vom Menschen selbst Geschaffene wie auch die Abhängigkeit des Individuums von seinen Anlagen und seiner soziologischen und natürlichen Umwelt, "der Mensch als Gestalter und Gestalteter" (Alfred Weber) aufgewiesen werden und durch die Erweckung eines historischen Bewußtseins (in der Oberstufe der höheren Schule,

-
- 1) Vgl. Franz Schnabel, Die moderne Technik in der geschichtlichen Entwicklung, in: Unser Geschichtsbild, Band 1, München 1954, S. 131 ff. "Es entspricht dies auch einer alten pädagogischen Erfahrung, die da lehrt, daß man im Unterricht am weitesten gelangt, wenn man anknüpft an ein lebendiges Interesse, das im Schüler schon wach ist. ... Von allen echten Lebensanliegen, die es gibt, steht heute einem großen und wachsenden Teil der jungen Menschen in der Tat keines so nahe wie die Technik, die Welt des Ingenieurs, die angewandte Naturwissenschaft. ... An dieses Interesse sollte auch der Unterricht anknüpfen, um von da aus der Jugend die Welt der Geschichte zu eröffnen und sie so einzuführen in jenes andere Reich, in dem nicht mehr die Kausalität herrscht, sondern die menschliche Freiheit - die Freiheit der Entscheidung, die Willensfreiheit des Menschen. Man darf nicht dulden, daß die Jugend mit den Erzeugnissen der modernen Technik hantiert und sie als etwas Gegebenes hinnimmt, ohne nach Herkunft und Sinn und nach den schwierigen Bedingungen zu fragen, denen sie ihr Dasein verdanken." (S. 133 ff.)

Dieser Aufsatz wurde auch unter der Überschrift: Die moderne Technik und die Welt der Geschichte, Vorschläge für eine Reform des Geschichtsunterrichts, in der "Deutschen Zeitung und Wirtschaftszeitung", Nr. 17 vom 27. 2. 1954, S. 4 abgedruckt.

denn erst auf diesen Altersstufen gestattet dies die psychophysische Entwicklung des Schülers), durch das Gewinnen eines wertbestimmten Welt- und Menschenbildes auf der Grundlage eines gesicherten Tatsachenwissens die menschliche, soziale und politische Haltung des jungen Menschen geformt und in ihm ethische Impulse, kritische Urteilsfähigkeit gegenüber dem Tagesgeschehen (der "Tagesliteratur", insonderheit der Massenpresse) und Verantwortungsbewußtsein wachgerufen werden. Dieser Aufgabenkreis setzt voraus, daß der Geschichtsunterricht eng mit dem Sozialkundeunterricht zusammenarbeitet und der Schüler die höhere Schule bis zum Abitur besucht. Bei rechter geschichtlicher Belehrung führt seine Erfüllung nicht zu einem moralisierenden oder bevormundenden Unterricht. Es handelt sich hier auch keineswegs um eine unerreichbare ideale Zielsetzung. Dieser Aufgabenkreis wurde seit 1945 von vielen in der Praxis wirkenden Geschichtslehrern ebenso verlangt wie für realisierbar erachtet. Sinngemäß erklärten ihn die amtlichen Verfügungen für verbindlich. ¹⁾

Neben Gerhard Ritter ²⁾ hatte sich als einer der ersten Erich Weniger nach dem Zusammenbruch mit der vergangenen nationalsozialistischen Zeit und den neuen Gegebenheiten auseinandergesetzt. Schon im Jahre 1946 erörterte er im 1. Jahrgang der von Herman Nohl herausgegebenen Zeitschrift "Die Sammlung" (1946, Heft 6, 7 und 8) in seinen Ausführungen über "Neue Wege im Geschichtsunterricht" ³⁾ ebenfalls die spezifischen Aufgaben, welche aus der kritischen Selbstbesinnung des Lehrers in der neuen geschichtlichen Situation und aus dem hieraus entwickelten Geschichtsbild sich für die zukünftige Un-

1) Vgl. hierzu auch die in der Anlage (S. 323 ff.) wiedergegebene Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn: Grundsätze zum Geschichtsunterricht. Insbesondere Ziff. I (Aufgabe und Ziel des Geschichtsunterrichts).

2) Vgl. S. 2 f. der vorliegenden Arbeit.

3) Dieser Beitrag ist auch in das im Jahre 1949 von Erich Weniger veröffentlichte Buch "Neue Wege im Geschichtsunterricht" (Verlag Schulte-Bulmke, Frankfurt am Main) übernommen worden. Er findet sich ebenso in der unveränderten 2. Auflage aus dem Jahre 1957. Wir zitieren aus den Darlegungen Wenigers nach der ersten Auflage.

terrichtsgestaltung ergaben ¹⁾

Zunächst fragte Erich Weniger im ersten Abschnitt seiner Untersuchung nach der für Lehrer und Schüler neu entstandenen Lage, ob es überhaupt tunlich sei, in diesen ersten Jahren nach der Katastrophe in der Schule Geschichte zu lehren.

d) Der Geschichtslehrer in den ersten Nachkriegsjahren ²⁾

Damals gab es viele Geschichtslehrer, welche die Meinung vertraten, wenn "jetzt schon wieder Geschichtsunterricht erteilt werden solle, so ... würde notwendig der alte Gesinnungs- und Lehrzwang durch einen neuen, nun aber von außen kommenden abgelöst". Folgerichtig würde auch die "Überanstrengung des geschichtlichen Beweises, die ihnen zwölf Jahre lang zugemutet worden war" weitergehen, "wenn auch mit dem entgegengesetzten Vorzeichen". ³⁾ Dieses bange Gefühl wird uns erklärlich, wenn wir weiter aus berufenem Munde hören:

"Daß die vielen Gläubigen von gestern, die durch den Nationalsozialismus ein neues Geschichtsbild und einen neuen Wahrheitsbegriff erhalten zu haben meinten, jetzt schweigen möchten, läßt sich verstehen. Sie müssen mit Recht fürchten, daß ihre Glaubwürdigkeit von der Jugend angezweifelt werden könnte, wenn sie heute schwarz nennen, was sie gestern für weiß hielten. Hat sie der Zusammenbruch aber nicht belehrt, so sollten sie erst recht stille sein. Skeptisch gegen die Möglichkeit einer objektiven geschichtlichen Wahrheit und ihre Lehren, sollten sie jetzt subjektiv wahrhaftig zu sein versuchen. Schweigen ist dann wirklich der Rest, der ihnen bleibt". ⁴⁾

Von der Verantwortung für das Vergangene schloß Weniger selbst diejenigen nicht aus, welche es abgelehnt hatten, einen Unterricht zu geben, der ihrer Überzeugung und der historischen Wahrheit nicht entsprach. Es blieb auch ihnen nicht erspart, "aus der Höllenfahrt der geschichtlichen Selbsterkennt-

1) Vgl. auch Erich Weniger, Geschichte ohne Mythos, "Die Sammlung", 3. Jahrg. 1948, S. 31 ff., sowie Walther Hofer, Über das Problem einer Revision des deutschen Geschichtsbildes, "Europa-Archiv", 4. Jahrg. 1949, S. 1801 ff.

2) Vgl. zu diesem Abschnitt auch S. 141 ff. der vorliegenden Arbeit.

3) Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, Frankfurt a. M. 1949, S. 11.

4) Erich Weniger, a. a. O., S. 11.

nis ... mit einem neuen Glauben zurückzukehren und aus ihm eine neue positive Form der Aussage über die Geschichte zu entwickeln" ¹⁾, welche trotz aller Schwere der Gegenwart bei der Darstellung der Vergangenheit Enthusiasmus für neue Ziele wecke, "die im historischen Unterricht ihren Horizont und ihre geschichtliche Tiefe erhalten" und (im Unterricht der Oberstufe) konstruktive Kritik übe: "Hinter aller Skepsis und zur Schau getragenen Teilnahmslosigkeit der Jugend verbirgt sich der Hunger nach Gewißheit, nach festen Leitideen, denen man glauben darf, für die es sich einzusetzen lohnt." ²⁾ "Die Jugend will Antwort, und zwar

1) Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, a. a. O., S. 16.

Und wie sieht nun die Wirklichkeit aus? Der nachstehende Abschnitt aus einem im Jahre 1949 verfaßten Schreiben von Walter Scherwinsky an Theo Fruhmann (veröffentlicht in: "Die Pädagogische Provinz" 3. Jahrg. 1949, S. 624 f.) soll nicht eine allgemeine Situation widerspiegeln. Aber um einen Einzelfall handelt es sich gewiß nicht. Scherwinsky schreibt: "Die lieben Deutschen werden also weiter auf dem Irrweg bleiben. Und Umkehr, Einkehr? Ja, wer redet denn noch davon? ... Wer ist denn schuld, daß es heute so schlimm in Deutschland aussieht? Die Nazis etwa? Aber beileibe nicht, natürlich die Amerikaner und Engländer. Ein älterer Kollege meinte kürzlich zu mir, die Engländer allein seien schuld daran, daß die beiden Weltkriege gekommen seien, und es geschähe ihnen nur recht, wenn es ihnen jetzt schlecht ginge. So redet ein Lehrer der 'neuen' Schule; er war neun Monate im Darmstädter Lager eingesperrt, wurde dann Mitläufer und unterrichtet wieder. Natürlich auch Geschichte. Umkehr? - Denen ist Umkehr die Rückkehr zum Altgewohnten. ... Umkehr? Ja, man kehrt sich um und um, bis das alte Gesicht wieder nach oben kommt. 'Der Ort ist gut, die Lage neu, der alte Lump ist auch dabei'." Vgl. hierzu auch Zweiter Teil, Kap. II, Abschnitt 4 der vorliegenden Arbeit.

2) Erich Weniger, a. a. O., S. 14.

sofort. " ¹⁾ Dies soll dem Lehrer ein gewisser Ansporn sein, "daß man sich mit heißem Herzen bemühen kann und bemühen muß, nach den reinsten Quellen des Wissens zu suchen, um dann im Gefühl tiefster Verantwortung die reinste und gerechteste Auffassung geschichtlichen Geschehens zu vermitteln. Wahrheit und Gerechtigkeit wachsen aus derselben Wurzel; und Ehrfurcht vor der Wahrheit und Ringen um die Wahrheit wird dann Gebot sein, auch wo die Wahrheit unbequem ist. " ²⁾

Mit dieser etwas überschwenglich geforderten Neubesinnung dürfen die Geschichtslehrer nicht deshalb zögern, weil die Geschichtswissenschaft noch keine gesicherten Forschungen (quellenkritisch gesichtete Dokumente, Akten, Urkunden, Aufzeichnungen usw.) in genügender Menge habe vorlegen können. ³⁾

-
- 1) Theo Fruhmann, Irrweg und Umkehr, ein offenes Wort an die Geschichtslehrer, in: "Die Pädagogische Provinz", 3. Jahrg. 1949, S. 330.
Vgl. hierzu: Carl H. Müller-Graff, Irrweg und Umkehr. Betrachtungen über das Schicksal Deutschlands, Stuttgart 1948, sowie Gerhard Ritter, Europa und die deutsche Frage, München 1948.

Dabei müssen wesentliche Eigenschaften berücksichtigt werden, die durch die Erlebnisse der vergangenen Jahre besonders ausgeprägt worden sind:
"Die heutige Jugend . . . ist sehr kritisch, sehr nüchtern, überempfindlich gegen falsches Pathos und all dergleichen, aber sie ist durchaus bereit und begierig darauf, wirkliche Autorität anzuerkennen und Dinge aufzunehmen, die ihr mit wirklicher Glaubwürdigkeit, mit wirklicher Sachlichkeit, mit wirklicher Redlichkeit geboten werden." (A. Rüstow, Autorität und Freiheit, in: Vorträge über das Vaterproblem in Psychotherapie, Religion und Gesellschaft, hrsg. von Wilhelm Bitter, Stuttgart 1954.)

- 2) Käthe Lehmann, Erziehung zu Ehrfurcht und Duldsamkeit, Bildungsfragen der Gegenwart, Reden und Aufsätze, hrsg. von Josef Schnippenkötter, Heft 10, Bonn 1947.

- 3) Vgl. Erich Weniger, a. a. O., S. 16.

Wie würde die Jugend über uns urteilen, so fragte Weniger 1946 (siehe a. a. O., S. 13), "wenn wir wirklich darauf verzichten wollten, unser Geschichtsbild zu geben, wenn wir eine Schule ohne Geschichtsunterricht aufbauen würden? Sie würde uns der Feigheit bezichtigen, des Mangels an Mut gegenüber der Wahrheit und gegenüber der Jugend. Sie würde uns verspotten ob unserer Ratlosigkeit. Sie würde Unglauben vermuten und annehmen, daß wir selber nicht mehr wüßten, was wir wollten und was die Jugend nun wollen solle. "

Obgleich so die "Voraussetzungen für eine sichere Urteilsbildung" fehlen, dürfe ein "Vorgriff" auf die "kommende Wahrheit" gewagt werden. Denn "die geschichtliche Selbstbesinnung und der neue Glaube erwachsen primär nicht aus Quellenforschung und methodischer Kritik der Wissenschaft, sondern aus der Tiefe und dem Umfang der geschichtlichen Erfahrung, die wir gewonnen haben oder jetzt gewinnen können. Diese geschichtliche Erfahrung gilt es zum Bewußtsein zu bringen, und von solcher bewußt gewordenen und kritisch durchleuchteten Erfahrung her rücken dann die Daten der geschichtlichen Erinnerung unseres Volkes in ein neues Licht und in eine neue Ordnung". ¹⁾ Nur durch einen neugestalteten Geschichtsunterricht kann man dieser Situation von heute gerecht werden, einem Geschichtsunterricht, "der die Tatsache greifbar klar macht, daß wir an einer Wende der Weltgeschichte stehen, in dem unendlich viel Altes endgültig verschwindet und hinter dem wir auch sehr viel Altes nur noch wie auf ein mythisch gewordenes einst Gewesenes blicken können, und, vorwärts gesehen auf ganz anderem aufbauen müssen". ²⁾

Bereits im Jahre 1946 brachte Weniger dem Urteilsvermögen und dem Verantwortungsbewußtsein der Geschichtslehrer großes Vertrauen entgegen, wenn er ihnen zugestand, daß sie die richtigen Schlüsse aus den Lehren der Vergan-

1) Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, a. a. O., S. 16.

Diese Erfahrung meinten wir auch, als wir in der Einleitung der vorliegenden Arbeit (S. 1) von der notwendigen Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, insbesondere mit dem Geschichtslehrer, bei der Bewältigung unserer jüngsten Vergangenheit sprachen. Die erzieherische Funktion des zeitgeschichtlichen Unterrichts wird wesentlich auch von den Erfahrungsaussagen der Erwachsenen mitbestimmt. Der heute die höheren Schulen besuchenden Jugend fehlt dieser auf eigene Erfahrung beruhende Vergleich zwischen dem diktatorischen und demokratischen Staat. Wir können voll und ganz Erich Weniger zustimmen, wenn er formulierte: "Die historische Methode liefert innerhalb dieses Erfahrungszusammenhangs die Mittel zur Kritik und Ordnung, setzt ihn aber immer schon voraus." (S. 16)

2) Oskar Hammelsbeck, Zu Alfred Webers Erziehungsprogramm, "Pädagogische Rundschau", 1. Jahrg. 1947, S. 365.

genheit ziehen könnten: "Die Grundlinien des neuen Bildes zeigen sich dem erfahrenen Blick schon jetzt, da das Schicksal uns helllichtig werden läßt, so daß wir einen Vorgriff wagen dürfen, der dann freilich in mühevoller Einzelarbeit künftig bestätigt werden muß. Schule und Erziehung leben von solchen Vorgriffen auf die kommende Wahrheit. Der Lehrer ist verantwortlich dafür, daß es wirklich Vorgriffe auf die Wahrheit und nicht Ideologien, Wunschträume und Ressentiments sind, die den Geschichtsunterricht bestimmen." ¹⁾

Ein weiteres Problem für die Wiederaufnahme des Geschichtsunterrichts in den höheren Schulen und für das in ihm zu begründende Geschichtsbild entstand mit der Überlegung, an was man anknüpfen konnte und sollte, um der Jugend eine neue Einstellung zur Historie zu vermitteln.

e) Die Jugend und ihr Verhältnis zur Historie in dieser Zeit

Als die Schulen ihre Tore wieder öffneten, zeigte es sich, daß die oberen Klassen am schwächsten besetzt waren, daß viele junge Menschen als Flakhelfer ums Leben gekommen, auf den Schlachtfeldern geblieben waren oder sich noch in Gefangenschaft befanden. Das erschütternde Erleben des Krieges und seiner Folgen, das Warten auf das nahe Ende in Schützengräben und Luftschutzkellern hatte das Vertrauen der Heranwachsenden in die ältere Generation und in das Überlieferte untergraben ("Laßt uns in Ruhe! Wir wollen nichts mehr hören!"). Ihre körperliche Erschöpfung, Ergebnis zahlreicher Kriegseinsätze und mangelhafter Ernährung, verhinderte es, durch eigene Impulse, gleichsam im "Sturm und Drang" an Stelle des zerbrochenen Alten, etwas Neues zu setzen. Dazu kam in geistiger Hinsicht große Skepsis und Hilflosigkeit. Und doch hatten Angst und Not ihr Gutes: Was wir oft im Chaos der überfüllten Kriegsgefangenenlager beobachten konnten, heute vielen Menschen infolge der materiellen Überfütterung nicht mehr bewußt, das offenbarte sich damals manchen im Herzen noch nicht verhärteten und für die Zeichen der Zeit "offenen" Jugendlichen: "Die Grenze des Menschen ist stets das

1) Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, a. a. O., S. 16.
(Die Unterstreichung wurde vom Verfasser vorgenommen.)

Einbruchstor des Göttlichen" (Gertrud von le Fort). ¹⁾

Die Katastrophe von 1945 hatte Nachwirkungen zur Folge, welche ihren Eindruck auf die junge Generation nicht verfehlte. Die Heranwachsenden wurden Zeugen der Entnazifizierung - einem, man kann schon sagen, "moralischen Unglück" - "mit ihrem seelischen Druck, ihrer Verführung zur Lüge und zu jeder Charakterlosigkeit". Die Parteiwirtschaft dominierte mit all ihren Nebenerscheinungen, "ihrem Egoismus, ihrem Stellenkampf, ihren Gehässigkeiten". ²⁾ Es nimmt nicht wunder, wenn die Skepsis vertieft, der Glaube an die Zukunft jedoch nicht gestärkt wurde. So steht der Heranwachsende auf der einen Seite "unter der Nachwirkung dieser Erlebnisse, während er andererseits sich im Erziehungsfeld mit denjenigen Kräften auseinandersetzen muß, die einen Anschluß an die 'Friedenswelt' zu gewinnen suchen". ³⁾ Die so entstandene innere Spannung dürfte bei vielen nicht so leicht zu überwinden sein. Wilhelm Roessler bringt in seinem Werk "Jugend im Erziehungsfeld" viele Schüleraussagen, die für diesen Konflikt als beispielhaft gelten.

1) Vgl. hierzu: "Jugend unterm Schicksal". Lebensberichte junger Deutscher 1946 - 1949. Ausgewählt und hrsg. von Kurt Haß. Mit einem Geleitwort von Albrecht Goes. Hamburg 1950. Das Werk enthält - nach den Jahren geordnet, in denen sie niedergeschrieben wurden - Auszüge aus Lebensberichten, "die deutsche Jungen und Mädchen in den Jahren 1946 - 1949 mit ihrer Meldung zur Reifeprüfung abgaben, Jungen und Mädchen, die in den Wirren und Erschütterungen des Krieges und seines bösen Nachspiels reifer geworden waren, als Menschen ihres Alters sonst sind. Aus einigen tausend Berichten wurden die Abschnitte ausgewählt, die am eindringlichsten Schicksal und Weg der deutschen Jugend darstellen. Dabei kam es nicht darauf an, die grausige Wirklichkeit des Krieges und des deutschen Zusammenbruchs festzuhalten, sondern es sollte gezeigt werden, wie sich die deutsche Jugend in dem Schicksal bewährte, das ihr auferlegt war. ... Die hier abgedruckten Berichte unterscheiden sich in der Haltung nicht von den anderen, die zur Auswahl vorlagen. Sie sind Beispiele". (Kurt Haß, a. a. O., S. 9)

2) Herman Nohl, Die geistige Lage im gegenwärtigen Deutschland, "Die Sammlung", 2. Jahrg. 1947, S. 604.

3) Wilhelm Roessler, Jugend im Erziehungsfeld, Düsseldorf 1957, S. 373.

So schreibt ein Gymnasiast im 12. Schuljahr:

"Ich muß sagen, daß ich die Kriegs- und Nachkriegstage gar nicht so sehr zur Vergangenheit rechne, sondern vielmehr zur Gegenwart. Denn es vergeht wohl kaum ein Tag, an dem nicht die Bilder dieser Zeit vor meinem geistigen Auge auftauchen. Diese Bilder sind immer da, auch wenn sie hie und da an Stärke verlieren." ¹⁾

Kann man diesen Menschen verübeln, wenn sie kein oder nur sehr geringes Interesse für die politischen Parteien hegen, für politische Aktivität? Wenn sie den neuen Gegebenheiten im Staatsgefüge ihrer Heimat, wie auch im Rahmen der zwischenmenschlichen Beziehungen mißtrauisch gegenüberstehen? Die Jugend wird deshalb getadelt; man wirft ihr Kulturlosigkeit, Gemütsverarmung vor und wundert sich, daß ihr jugendlicher Enthusiasmus geschwunden ist. Dabei hat "der Glaube an die eigene Genialität einer selbstbewußten aber zugleich kritischen Sicht der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten Platz gemacht. Das Wissen um die eigene Geschichtlichkeit wie um die Einmaligkeit bestimmter historischer Verhältnisse fällt besonders auf, zumal offensichtlich das Wissen um die Geschichtlichkeit des Menschen die Voraussetzung eines neuen Lebensgefühles bedeutet." ²⁾

Man kann sogar Meinungen hören, welche der Jugend die "einfache Sittlichkeit" absprechen. Die Verfasser gehen wohl zu weit, wenn sie eine asoziale Minderheit als Norm hinstellen. Es sei hierzu ein Abschnitt ausgewählt, der einer Abhandlung über "Sinnverlust, Sinngewinn und Sinngestaltung des Jugendlichen heute" von Theodor Schlote entnommen ist:

"Diese jungen Menschen springen auf die fahrende Straßenbahn, werfen der Schaffnerin eine Handvoll Dreck ins Gesicht und springen wieder ab. Sie schwelgen in schmutzigen Witzen. Kino, Mädchen, Tanzen und Sport sind ihr einziger Lebensinhalt. Sie setzen den organisierten Müßiggang, in den sie schon als Kinder gestellt wurden, heute auch ohne Organisation fort. Sie lungern abends in den Großstadttrümmern umher. Das 'Taxieren' vorübergehender Mädchen ist dabei die harmloseste Art der

1) Wilhelm Roessler, a. a. O., S. 372 f.

2) Wilhelm Roessler, Jugend im Erziehungsfeld, Düsseldorf 1957, S. 397 f.

Belästigung. Von ihnen steht niemand in der Bahn für eine alte Frau auf. Der Begriff der Ehrlichkeit scheint nicht mehr zu existieren. Wer am besten klauen kann, ist König. Die Zigarette ist das Maßstäbchen ihres Handelns, die Währung in ihrem Lebensbereich.

Heute bevölkert dieser Typ vorwiegend die Straße unserer Großstädte und die Stätten des Schwarzhandels. * 1)

Sinngemäß für den Geschichtsunterricht stehen dem entgegen auch Erich Weniger Darlegungen in seinem bereits erwähnten Werke "Neue Wege im Geschichtsunterricht".

Drei grundsätzliche Verhaltensweisen der Jugend zeichnete uns 1946 Erich Weniger als "durchaus möglich, ja wahrscheinlich" auf: 2)

1. "Der gläubige junge Mensch, der den Lehren des Nationalsozialismus blindlings vertraute und das Opfer seines Intellekts gern brachte, hat in der Tat heute vielfach den Glauben überhaupt verloren. Er zweifelt an jeglicher Gewißheit, vor allem an der, die Einsicht und wissenschaftliche Erkenntnis geben können. Oder er verkrampft sich in ein trotziges 'dennoch'; er will nicht zugeben, daß sein Glaube Schiffbruch erlitten habe. Er leugnet den Sinn der gegen das Dritte Reich gefallenen Entscheidung, er leugnet die Schuld des Nationalsozialismus und führt den Zusammenbruch auf zufällige und äußere Ursachen zurück, tröstet sich mit Dolchstoßlegenden und Sabotagemärchen, ergeht sich in Phantasien darüber, was hätte geschehen

-
- 1) Theodor Schlote, Sinnverlust, Sinngewinn und Sinngestaltung im Leben des Jugendlichen heute, "Pädagogische Rundschau", 3. Jahrg. 1949, S. 194. (Die Unterstreichung wurde vom Verfasser vorgenommen.) Herman Nohl konnte feststellen, daß die Jugend ein sicheres Gefühl besitzt "für die einfache Sittlichkeit, die elementare Tugend der Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Treue, eine tiefe Verehrung des Geistigen und der Schönheit und eine dogmenlose Frömmigkeit, die das Ewige sucht". (Die geistige Lage im gegenwärtigen Deutschland, "Die Sammlung", 2. Jahrg. 1947, S. 604.)
 - 2) Siehe: Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, Frankfurt am Main 1949, S. 11 und 12. (Die Unterstreichungen wurden vom Verfasser vorgenommen.)

können, wenn wir mit der Atombombe zuerst auf dem Plan erschienen wären und dergleichen mehr. Viele junge Menschen verharren leider in solcher Verkrampfung, nachdem der erste Schock vorüber ist, der zur Besinnung hätte führen können, wenn Gelegenheit und Material dafür gleich vorhanden gewesen wären."

2. "Ein großer Teil der Jugend mag vielleicht nicht geglaubt haben, was Lehre und Propaganda ihr zumuteten. ... Diese Jugend hatte ein deutliches Gefühl von der inneren Unwahrhaftigkeit des Systems. Sie empfand durchaus seine Widersprüche. Mit einem Gemisch von Mitleid und Ironie sah sie den Versuchen der Lehrer zu, sich mit dem Gewissenszwang abzufinden. Aber für sich selber zog sie aus ihren instinktiven Einsichten nur die Folgerung, daß die Welt eben so sei. ... Es ist anzunehmen, daß sie ihre Skepsis und ihren machiavellistischen Realismus nicht so ohne weiteres gegenüber einem Unterricht aufgeben wird, der ihr unter dem Druck der Besatzungsmächte zu stehen scheint. Sie wird einen neuen Gewissenszwang voraussetzen. Sie wird alles, was wir zu sagen haben, so anhören, wie sie es gewohnt war; innerlich unbeteiligt, wird sie sich äußerlich einfügen, in der Meinung, daß ihre Zukunft bei dieser Haltung am wenigsten gefährdet sei".
3. "Eine dritte Gruppe, zahlenmäßig nicht sehr groß, aber sehr wertvoll, verzweifelt an dem menschlichen Sinn der Geschichte und an dem politischen Geschehen überhaupt und birgt sich vor dieser Zeitlichkeit in einer religiösen Eschatologie. Sie flüchtet aus dem zerstörten Jerusalem, wie das Häuflein der ersten Christen. Sie rettet sich in die Gemeinde. Schulisch gesprochen: sie interessiert sich nur noch für den Religionsunterricht".

Diese Diagnose dürfe jedoch nicht dazu führen, so betonte Erich Weniger, auf den Geschichtsunterricht in der Schule zu verzichten:

"Wir müssen im Gegenteil mit allen Kräften darum ringen, daß es anders mit der Jugend werde. ... Das einzige zuverlässige Mittel, das uns in diesem Ringen um Seele und Geist der Jugend bleibt, ist die Wahrheit, die wir der Jugend schuldig sind, Wahrheit und nichts als Wahrheit. Es ist die entscheidende Frage des Geschichts-

unterrichts, ob wir über eine solche Wahrheit verfügen oder nicht.
Ob die Jugend bereit und fähig ist, jetzt die Wahrheit zu hören, das ist für uns, die Lehrenden, zunächst unwesentlich. Es bleibt die Pflicht, die Wahrheit zu sagen und zu lehren, was an Lehre uns anvertraut ist". ... Diese Aufgabe "kann durch keinen psychologischen Befund über die negative Stellung der Jugend zur Geschichte und Politik aufgehoben werden. Selbst wenn psychologisch genommen alles gegen einen Geschichtsunterricht in unserer heutigen Situation spräche, müßte er dennoch sein, weil er ... das Organon ist, durch das Staat und Volk sich ihres Daseins und ihrer Aufgaben versichern, ihre Verantwortung vor der Geschichte klären und jede neue Generation in ihre geschichtliche Verantwortung einführen". 1)

Wenigers leidenschaftliche Verteidigung des Geschichtsunterrichts fand ihren Höhepunkt in der Feststellung:

"Eine Schule ohne Geschichtsunterricht wäre gleichsam entmannt. Sie hätte keine produktive Spitze mehr. Sie wäre ein Zeichen dafür, daß unser Volk nicht mehr an seine Geschichtlichkeit, an seine Aufgabe gegenüber der Menschheit glaubt, daß es seine innere Einheit und die Reste seiner Staatlichkeit aufgegeben hat". 2)

1) Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, a. a. O., S. 13.
(Die Unterstreichung wurde vom Verfasser der vorliegenden Arbeit vorgenommen.)

K. Linder berichtet uns in seiner Abhandlung über "Erfahrungen im Kursunterricht Geschichte" (in: "Neues Land", 2. Jahrg. 1950, S. 10) über die damalige Haltung der jungen Menschen: "Geschichtsunterricht war im Schuljahr 48/49 noch kein begehrtes Fach. Die Schüler waren skeptisch, da alle Autoritäten ins Wanken gekommen waren, so vieles, was vorher als groß galt, verdammt wurde und umgekehrt. Die alte Frage, was ist Wahrheit? wurde mit Erbitterung, Verzagtheit, mit suchendem Ernst, selten mit zynisch gefärbtem Nihilismus von der Jugend gestellt."

2) Erich Weniger, a. a. O., S. 13 u. 14.

Glücklicherweise bewahrheitete die Haltung der Jugend im Laufe der Nachkriegsjahre die einschränkende Vermutung Wenigers: "Vielleicht täuschen wir uns übrigens auch über den Grad der Skepsis, den die Jugend der Geschichts- und den Lehren der Geschichte entgegenbringt; vielleicht ist ihr Zutrauen zur Wahrheit und zu unserem Ringen um Wahrheit viel größer, als es den Anschein hat und als gewisse Äußerlichkeiten der jugendlichen Haltung erwarten lassen." 1)

f) Die Einflußnahme der Besatzungsmächte

Die Ansichten der Besatzungsmächte über die deutsche Geschichte und ihr Verhältnis zu unserem neuen Geschichtsbild brachten einen weiteren Faktor in die unmittelbare Nachkriegsentwicklung des Geschichtsunterrichts. Viele Deutsche befürchteten einen neuen Gewissenszwang. 2) Das Dritte Reich hatte dafür gesorgt, daß über Friedrich den Großen (den man vorwiegend unter dem Gesichtspunkt seiner militärischen Erfolge bewertete) 3), über Bismarck,

- 1) Vgl. Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, a. a. O., S. 14.
Das ausführliche Eingehen auf die Darlegungen Erich Wenigers zu den oben angeführten Punkten verfolgte und verfolgt den Zweck, die große Sorge eines führenden Pädagogen um die geschichtliche Unterweisung der deutschen Jugend zu kennzeichnen und zugleich einen Einblick in die komplizierte Situation der ersten Jahre nach Kriegsende - wie ein Angehöriger der älteren Generation sie sah - zu geben.
- 2) Vgl. Erich Weniger, a. a. O., S. 19 f.
- 3) Vgl. die kritische Betrachtung der Persönlichkeit und des geschichtlichen Handelns Friedrich d. Gr., vor dem ein Goethe Ehrfurcht hatte und den Carlyle bewunderte, und dem man damals sogar im Verfolg einer "Kammerdienerpsychologie" den Beinamen "der Große" absprechen wollte, unter den Kriterien der Gesinnungsethik (im Gegensatz zur Erfolgsethik) und des "für uns ebenso bedeutungsvollen geschichtlichen Phänomens des Pflichtenkonfliktes" bei Erich Weniger, a. a. O., S. 20 - 23 (insbesondere die Ausführungen unter "Friedrich der Große im Geschichtsunterricht" S. 21 f.):
"Wir wissen, welche dornigen Probleme da innerhalb solcher Gesinnungsethik auftauchen, Probleme, die der angelsächsischen Welt teilweise fremd, ja unverständlich sind, wie das der individuellen und kollektiven Moral, des Gegensatzes der Staatsethik und der persönlichen Ethik. Durch die deutsche Geschichte oder genauer durch die Entwicklung des deutschen Geschichtsverständnisses geht nicht so sehr der Gegensatz von Gesinnungsethik und Erfolgs-
(Fortsetzung S. 78 ad 3)

"über den deutschen Geist und die deutsche Art überhaupt" in der Welt "bestimmte negative Urteile" ¹⁾ vorlagen: "Müssen und können wir solche Ur-

ad 3) (Fortsetzung von S. 77, Anm. 3) ethik als vielmehr innerhalb der Gesinnungsethik dieser Dualismus wie ein roter Faden hindurch, Friedrich der Große hat ihn lebendig an sich durchlebt und durchlitten. " (S. 21. Die Unterstreichungen wurden vom Verfasser vorgenommen.)

- 1) Gerhard Ritter schrieb in seiner "Geschichte als Bildungsmacht" (1946 als Band 6 der Reihe "Der Deutschen Spiegel", Schriften zur Erkenntnis und Erneuerung, hrsg. von Gerhart Binder, und 1949 im 16. - 18. Tausend erschienen) über die Entstehung eines dieser negativen Urteile der "öffentlichen Meinung der Welt": "Wie gewaltsam und innerlich unwahrhaftig war ... die neue Uniformität der historisch-politischen Überzeugungen, die der Nationalsozialismus erzwang, wie verlogen seine offizielle Geschichtslegende von der angeblich folgerichtigen Aufgipfelung friderizianischer Traditionen im Hitlerreich, die uns so ungeheuren, gar nicht wieder auszugleichenden Schaden in der öffentlichen Meinung der Welt (die sie restlos zu akzeptieren scheint) getan hat!" (S. 17). G. Ritter verweist an einer anderen Stelle seines Buches auf sein Werk über Friedrich II., "dessen eigentliches (wenn auch nur indirekt ausgesprochenes) Ziel schon 1936 war, zu zeigen, daß Hitler nicht das geringste Recht hatte, sich auf den 'Geist von Potsdam' zu berufen, weil ihm geradezu alles fehlte, was die spezifische Genialität und staatsmännische Eigenart Friedrichs ausmachte - vor allem die gesunde, nüchterne, illusionsfreie und verantwortungsbewußte Staatsräson, eine Staatsvernunft, die mit brutalem Pochen auf die materielle Macht und militärischem Ehrgeiz ja nicht verwechselt werden darf. Aber ich bin nun allerdings der Meinung, daß die hier uns bewegende Frage mit solchen Unterscheidungen noch keineswegs erledigt ist. Gewiß; zum altpreußischen, friderizianischen Wesen gehört die Tugend strenger Selbstzucht, nüchternster Besonnenheit, der wortlosen, selbstlosen Pflichterfüllung. Aber es ist doch keineswegs damit erschöpfend beschrieben. In dem nüchternen Kabinettspolitiker Friedrich steckt doch zugleich der jugendlich-ehrgeizige Draufgänger, der 1740 alle Warnungen seiner Räte in den Wind schlägt und sich die Feindschaft halb Europas auf den Hals lädt, weil er sich einen Namen machen will; mit dem aufgeklärten Philosophen von Sanssouci, der im Stil eines Fénelon von einem idealen Friedensreich schwärmt, das die Vernunft in Europa heraufführen will, geht der Kriegsheros (Fortsetzung S. 79 ad 1)

teile übernehmen?", so fragte Erich Weniger (1946), und gab die Antwort: "Ich glaube, daß damit der Menschheit, dem Völkerfrieden und der Verständigung ein schlechter Dienst geleistet würde. Wir müssen von unseren eigenen Voraussetzungen her zur Urteilsfindung gelangen, wir müssen die verlorengegangene Menschenwürde und das moralische Selbstbewußtsein mit unseren eigenen Mitteln erarbeiten, wenn unsere Erneuerung Dauer und Tiefe gewinnen soll. Dabei müssen wir aber die Kritik der Welt ernst nehmen, jedem Einwand nachgehen und uns mit ihm auseinandersetzen, mit dem Ziel, die Gemeinschaft der sittlichen Überzeugungen wieder zu gewinnen". 1)

Für den künftigen Geschichtsunterricht war damit ein Leitgedanke der Reflexion über die Geschichte unserer jüngsten Vergangenheit gegeben: Die Auseinandersetzung mit unserer Verantwortung und unserer Schuld für das Geschehene, kurz mit der Kriegsschuldthese von 1945. Auch hierüber hatte Erich Weniger im Jahre 1946 sehr beherzigenswerte Worte gesprochen. Sie standen dem Verfasser vor Augen, als er in den letzten Jahren bei Diskussionen mit einem ehemaligen Hitlerjugendführer von diesem immer wieder darauf hingewiesen wurde: Wie hätten wir denn das Verbrecherische erkennen sollen? Das Ausland hatte doch Hitler diplomatisch anerkannt; seine diplomatischen Vertreter waren auf den Reichsparteitagen anwesend, und zu jedem Jahreswechsel erschienen sie in der

ad 1) (Fortsetzung von S. 78, Anm. 1) und Eroberer auf geheimnisvolle Weise zusammen. Mark Aurel und Alexander der Große - beide Vorbilder leben zugleich in seiner Seele, und eben diesen Dualismus wies ich als eines der Hauptprobleme in der Geschichte Friedrichs nach. So gilt es denn für uns, neben den Vorzügen doch auch die Gefahren des Preußentums mit rücksichtslos offener Kritik zu erfassen und zu schildern". (S. 36 und 37. Die Unterstreichungen wurden vom Verfasser vorgenommen.)

Auch die Person und die Politik Bismarcks, "von der Parteien Gunst und Haß verwirrt", erfuhren in den letzten Jahrzehnten die unterschiedlichste Beurteilung, je nach "unserer Antwort auf die Frage, ob die Schaffung einer nationalen Großmacht überhaupt ein wünschenswertes Ziel deutscher Politik, ein für Europa segensreiches oder verhängnisvolles Ergebnis unserer Geschichte gewesen ist oder nicht" (G. Ritter, a. a. O., S. 36). Vgl. Hans Rothfels, HZ. Bd. 170, 1950.

1) Siehe: Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, a. a. O., S. 20.

Reichskanzlei, um dem "Führer" ihre ergebensten Wünsche im Auftrag ihrer Regierungen für das kommende Jahr auszusprechen:

"Wenn es unsere Aufgabe ist, Verantwortung und Schuld aus eigenem freien Willen auf uns zu nehmen, so dürfen wir ihr nicht dadurch ausweichen, daß wir uns gleich wieder um Entlastung bemühen und nun nachzuweisen versuchen, wieviel Schuld unsere Kriegsgegner tragen, wie sehr auch sie gegen das Gesetz der Geschichte gehandelt haben. ... Ganz abgesehen davon, daß bei Licht besehen sehr vieles, was er den Besatzungsmächten zurechnet, Folge des wirklich gründlich verlorenen Krieges und des radikalen Zusammenbruches ist, grundsätzlich sieht eine vielfach kritisierte Äußerung von theologischer Seite doch richtig, die da meint, daß das deutsche Volk sich einstweilen das moralische Recht verwirkt habe, über die übrige Welt zu Gericht zu sitzen. Es ist gar kein Zweifel, daß auch die andere Seite Schuld an den Geschehnissen hat, daß heute vieles geschieht, was neue Schuld hervorruft. Aber das ist, wie die Dinge liegen, zunächst nicht unsere Sache, so bitter das sein mag. Vor allem entschuldigt es uns nicht. Wir haben vor unserer eigenen Tür zu kehren." 1)

Verhielten wir uns so, dann hätten wir von seiten der Militärregierungen einen neuen Gewissenszwang nicht zu erwarten. Erich Weniger gestand es als eine "Selbstverständlichkeit" zu, daß keine Besatzungsmacht einen Unterricht dulden könne, der dazu führe, "aktiven oder passiven Widerstand zu erzeugen oder ihre Maßnahmen und ihre politische Haltung zu kritisieren"; das sei nicht Aufgabe eines Unterrichts, "der sich seinem Wesen nach von der Tagespolitik distanzieren muß". 2)

1) Siehe: Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, a. a. O., S. 20 f. Beachtenswert ist auch, was Weniger im Vergleich zu der Zeit nach dem Zusammenbruch des Kaiserreiches feststellte: "Wir haben zu kehren ohne das eigene Nest erneut zu beschmutzen, eine Aufgabe, die uns nach 1918 bekanntlich mißlungen ist, als wir zwischen Überheblichkeit des gekränkten Selbstbewußtseins und masochistischer Selbstbeziehung haltlos hin- und herpendelten und nicht mit uns ins Reine kamen". (S. 21)

2) Erich Weniger, a. a. O., S. 21.

"Es ist zu vermuten, daß von uns gefordert werden wird, daß das eine oder andere jetzt aus dem Geschichtslehrplan fortbleiben solle, vielleicht einiges, das unserer Meinung nach hineingehört. Das ist kein großes Unglück, wenn wir nur um das Wesentliche wissen, auf das es ankommt. Geheimes Einschmuggeln in den Unterricht aber scheint mir nicht fair zu sein, wenn wir die Zusammenarbeit wirklich wollen." 1)

Die Besatzungsmächte warfen so auch der Geschichte als einem "Gesinnungsfach" vor, "sie habe durch verkehrte Lehre auf der Universität, in der höheren und in der Volksschule den Sinn der Deutschen verwirrt und durch Irrlehren jene Gesinnung herbeiführen helfen, die Hitler zu seinem unheilvollen Tun ausnutzte; sie habe in Him und Seele der Deutschen den Boden bereitet, in dem Hitler seine Giftsaat aussäen konnte". 2) Eine besonders scharfe Beurteilung erfuhr dieses Unterrichtsfach vor allem von den Franzosen, die, durch ihre Erfahrungen besonders kritisch eingestellt, eine "strenge Erziehung" forderten, "um erziehlich wirken zu können". Louis Beirnaert sagte dazu: "Sie wird sich auf unser gutes Beispiel gründen und sie wird der Rechtlichkeit und dem Mitleid ihren Anteil gewähren." 3) Die besondere Aufgabe sah die Französische Besatzungsmacht darin, unser Land "seiner Bestimmung als Teil der Christenheit zurückzugeben." 4) Deutschland sei in dieser Beziehung, wie etliche Beispiele zeigen, sehr aufgeschlossen. Auf der anderen Seite fallen äußerst harte Worte über die Reaktion des deutschen Volkes auf den Zusammenbruch. Beirnaert behauptet, daß die Tiefe des Nachdenkens nicht der Tiefe des Falles entspricht. "Für einen Franzosen überraschend sei zu sehen, wie schwer es dem Deutschen ist, den tieferen Sinn des demokratischen Gedankens zu erfassen: die Kontrolle des Staates durch die organisierte Nation." 5)

1) Erich Weniger, a. a. O., S. 21.

2) Leo Krell, Von der augenblicklichen Notlage der germanistischen Fächer, "Neues Land", 1. Jahrg. 1949, S. 25.

3) Josef Gerhards, Frankreichs Anteil an unserer Neuerziehung. Über einen Aufsatz von Louis Beirnaert über L'Allemagne d'aujourd'hui vue de Berlin (Das Deutschland von heute von Berlin aus gesehen), "Pädagogische Rundschau", 1. Jahrg. 1947, S. 71.

4) Josef Gerhards, a. a. O., S. 71.

5) Josef Gerhards, a. a. O., S. 70.

Die Demokratisierung war ja auch das primäre Anliegen unserer Umerziehung überhaupt; man wollte uns wieder in den Kreis der demokratischen Nationen der Welt eingliedern. Sie bedeutet als persönliche Lebensführung, die bestimmt ist "durch werktätigen Glauben an die Möglichkeiten in der menschlichen Natur", eigentlich gar nichts Neues. ¹⁾

Die Amerikanische Militärregierung für Deutschland hatte "drei verschiedene, aber eng miteinander verknüpfte Anweisungen herausgegeben, die richtungsweisend bei der Erneuerung der deutschen Erziehung sein sollen". ²⁾ Das Ziel aber lag nicht darin, "das deutsche Schulwesen durch die angestrebte Erziehungsreform zu amerikanisieren", obwohl einige Stimmen, wie die William L. Wrinkles ³⁾, eine derartige Tendenz erkennen ließen. Er vertrat die Meinung, daß die Deutschen "keine Annäherung an demokratische Lebenserziehung" erreichen könnten mit einem Lehrplan, "in dem mehr als die Hälfte auf das Studium klassischer und moderner Sprachen beschränkt ist". Er sah die Hauptfunktion der Schule, besonders des Gymnasiums darin, "außer der geistigen Elite alle herauszusieben". Der eigentliche Zweck der Schule sollte sein, die Heranwachsenden zu lehren, "wie man sich in einer gewissen wünschenswerten Weise gegeneinander verhält". ⁴⁾ Dem Lehrstoff wird gar keine so wesentliche Bedeutung gezollt: Zuerst kommt die "bestimmte menschliche Haltung", auf deren Erreichung Methode und Mittel abgestimmt sind.

Damit ist keine wirkliche Reform erreicht, wenn man mechanisch übernimmt und sklavisch nachahmt, was von außen kommt. Unsere höhere Schule ist aufgrund ihrer Tradition nicht nur qualifiziert zu einer "Erziehungsstätte demokratischer Grundtugenden", sondern auch zur "hervorragenden Trägerin europäischer Kulturtradition, zu einer Schule geistiger Aristopädie". ⁵⁾ Diese

-
- 1) John Dewey, Schöpferische Demokratie als Aufgabe unserer Zeit, "Bildung und Erziehung", 1. Jahrg. 1948, S. 3.
 - 2) Die Ziele der Amerikanischen Militärregierung bei der Neuordnung der deutschen Erziehung, "Pädagogische Welt", 2. Jahrg., 1948, S. 555.
 - 3) William L. Wrinkle, Erziehung zur demokratischen Lebenshaltung, "Die Pädagogische Provinz", 2. Jahrg. 1948, S. 313 ff.
 - 4) William L. Wrinkle, Erziehung zur demokratischen Lebenshaltung, "Die Pädagogische Provinz", 2. Jahrg. 1948, S. 314.
 - 5) Georg Ried, Kulturauftrag der höheren Schule und 6jährige Grundschule, "Pädagogische Welt", 2. Jahrg. 1948, S. 79.

Wertschätzung deutscher Kultur, nicht aber die Form unserer Schule, kommt auch in den pädagogischen Reformgedanken der Amerikanischen Militärregierung mehr oder weniger zum Ausdruck. Sie sind niedergelegt worden in dem Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission vom 20. September 1946, in dem Erlaß TWX von OMGUS an die vier Länder vom 10. Januar 1947 (eingelaufen bei OMGB 10. Januar 1947) und in dem Vortrag von John W. Taylor über "die Grundlinien der Bildungspolitik der Amerikanischen Militärregierung" vom 19. Februar 1947. ¹⁾ Die besondere Akzentuierung lag jedoch, wie bereits erwähnt, auf dem ersten der Leitsätze, die im OMGUS-Telegramm hinsichtlich der Aufstellung eines "Erziehungsplanes auf lange Sicht" durch die deutschen Unterrichtsministerien, enthalten sind: "Erziehung demokratischer Lebensformen durch Betonung sozialer Fächer in allen Schulen." ²⁾ John W. Taylor bezeichnet die staatsbürgerlich-soziale Erziehung an der bisherigen deutschen Schule als Stiefkind. Dieses Anliegen behandelt unter anderem auch ein "Memorandum der Arbeitsgemeinschaft für deutsche Fragen an der Universität Chicago über den Bericht der United States Education Mission to Germany". ³⁾ Der Geschichtsunterricht hat demnach neben den anderen "Sozialwissenschaften" (Geographie, "Heimatkunde", Staatsbürgerkunde) in der Schule "den wesentlichen Platz einzunehmen". ⁴⁾ Das Studium der Geschichte soll den Jugendlichen befähigen, "sein eigenes Volk und Land innerhalb des weiteren Zusammenhangs der Weltgeschichte ins Auge zu fassen" ⁵⁾, es soll vor allem auch das Verständnis für andere Nationen und die Achtung vor ihnen fördern.

Mit allem Nachdruck vertraten die Besatzungsmächte den deutschen Behörden gegenüber ihren Standpunkt. Nicht selten wurden wir an die in einem Geleitwort geprägten Worte des Kontrollloffiziers für das Erziehungswesen bei der Militärregierung von Nordrhein-Westfalen, H. J. Walker, erinnert: "Das

-
- 1) Alois Braun, Die Kultusministerien der amerikanischen Zone zur Schulreform, "Pädagogische Welt", 1. Jahrg. 1947, S. 143.
 - 2) OMGUS-Telegramm vom 10. Januar 1947, veröffentlicht in: Dokumente zur Schulreform in Bayern, bearb. von Hans Merkt, München 1952, S. 53.
 - 3) Dokumente zur Schulreform in Bayern, München 1952, S. 146 ff.
 - 4) A. a. O., S. 148.
 - 5) A. a. O., S. 154.

Geheimnis alles Fortschreitens liegt im Ausprobieren ...". 1) Inwieweit das neue deutsche Schulwesen, besonders der Geschichtsunterricht, diesen Weisungen entsprechend gestaltet wurde, geht aus den weiteren Kapiteln dieser Arbeit hervor.

g) Die "Stiftung zum Wiederaufbau des Bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens" (Wallenburg-Stiftung)

In Bayern wurde am 5. April 1948 die "Stiftung zum Wiederaufbau des Bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens" errichtet. 2) In der Stiftungsurkunde 3) wird uns in § 1 mitgeteilt, daß das "Staatsministerium für Unter-

1) "Pädagogische Rundschau", 1. Jahrg. 1947, S. 1.

2) Vgl. S. 16 und 17 der vorliegenden Arbeit. Im Rahmen des Überblicks über die Entwicklung des Geschichtsunterrichts seit 1945 seien an dieser Stelle nur noch die der Stiftung zugrunde gelegenen und von ihren Mitarbeitern erarbeiteten Reformgedanken zur inneren Schulreform in Bayern angeführt: Die anfangs angestrebte organisatorische Differenzierung des Schulwesens (mehr horizontaler Schulaufbau mit einer für das 6. bis 12. Lebensjahr allgemein verbindlichen Grundschule mit allen seinen Konsequenzen für die höhere Schule) konnte sich nicht durchsetzen. Richtgebend für die Bemühungen aller Teilausschüsse - und somit auch für den Ausschuß für den Geschichtsunterricht - war die Arbeit des sogenannten "Zielausschusses". Seine Festsetzung der obersten Bildungsziele und Bildungsaufgaben, die allen Schulen gemeinsam sein sollten, und die gewissermaßen den Hintergrund abgeben für die Arbeitsergebnisse des Ausschusses für den Geschichtsunterricht, werden deshalb bei der oben vorgenommenen allgemeinen Skizzierung der Wallenburg-Stiftung ausführlicher erwähnt. Die Verhandlungen des Ausschusses für den Geschichtsunterricht der Wallenburg-Stiftung vom 14. September 1948 bis 26. Juli 1951 werden an den einschlägigen Stellen dieser Arbeit aufgrund der Sitzungsprotokolle als Quellen herangezogen. (Vgl. S. 16, Anm. 1) Einen chronologischen Überblick über die Sitzungen des Ausschusses bietet der Abschnitt über den einzügigen Geschichtsunterricht (siehe S. 231 ff.).

3) Siehe: Dokumente zur Schulreform in Bayern, hrsg. vom Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, bearbeitet von Hans Merkt, München 1952, S. 217 und 218.

richt und Kultus ... aus Mitteln, die ihm von der amerikanischen Militärregierung für Bayern zur Verfügung gestellt wurden, eine selbständige öffentliche Stiftung" unter dem oben angegebenen Namen und mit dem Sitz in München gegründet hat. Der Zweck der Stiftung, so heißt es in § 2, "ist die Förderung des Erziehungs- und Bildungswesens in Bayern, insbesondere die Planung der auf diesen Gebieten durchzuführenden Reformen". Über den Vorstand der Stiftung erfahren wir (in § 4), daß dieser ein sich aus fünf Mitgliedern zusammensetzendes Kuratorium sei (3 Mitglieder werden vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus, die beiden anderen von der Militärregierung ernannt). ¹⁾ Die Stiftung untersteht der "unmittelbaren Aufsicht des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus" (§ 6).

Die einzelnen Verhandlungen fanden statt: innerhalb des Direktoriums in München (April bis Juni 1948), die der Ausschüsse (unter Mitarbeit des Direktoriums) auf Schloß Wallenburg bei Miesbach - daher wurde diese Stiftung auch kurz "Wallenburg-Stiftung" genannt - (Juni bis November 1948) und in Kempfenhausen am Starnberger See (ab Dezember 1948). Die Stiftung erlosch am 1. Dezember 1952. ²⁾

Die Arbeitsergebnisse des "Zielausschusses" der "Stiftung zum Wiederaufbau des Bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens", dem die Aufgabe gestellt war, die allen Schulen gemeinsamen Bildungsziele und Bildungsaufgaben fest-

1) Vom Staatsministerium emannte Mitglieder waren:

Staatsrat Emnet (bis 1951) und Staatsrat Meinzolt (nach dem Tode von Staatsrat Emnet) als Vorsitzende. Ferner Stadtschulrat Weigl (ausgeschieden am 1. März 1952), OStD Küspert und Rektor Adolf Strehler. Die Gesamtplanung lag in den Händen eines Direktoriums (Vorsitzender: OStD Hans Cramer, Ministerialbeauftragter), "das in seinen Entschlüssen völlig unabhängig und, wie die Mitglieder der eingesetzten Ausschüsse, nur dem eigenen pädagogischen Gewissen verantwortlich war". (Hans Cramer und Adolf Strehler, Schulreform in Bayern, Arbeitsergebnisse der Stiftung zum Wiederaufbau des bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens, Bad Heilbrunn Obb. 1953, S. 6.)

2) Vgl. H. Cramer und A. Strehler, Schulreform ..., a.a.O., S. 6 ff.

zulegen, sind veröffentlicht worden (in Leitsätzen) in der "Pädagogischen Welt", 2. Jahrg. 1948, S. 643 bis 652. ¹⁾ "Die Aufgabe ist umfassend. Sie ist grundlegend und richtunggebend für die Arbeit aller anderen Ausschüsse, die sich mit Teilproblemen der Schulreform zu befassen haben." (S. 643) Wir wollen aus den umfangreichen Leitsätzen diejenigen herausheben, von denen wir glauben, daß sie auch für die neue Sehweise der geschichtlichen Belehrung in der höheren Schule von Bedeutung sind und daher eine Ergänzung der Ergebnisse der Sitzungen des Ausschusses für den Geschichtsunterricht darstellen.

In Teil I der "Obersten Bildungsziele und Bildungsaufgaben der bayerischen Schulen" wird der Festlegung der Bildungsziele der Art. 131, Abs. 1 der Bayerischen Verfassung vorangestellt: "Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden".

Die Beratungen des Zielausschusses, dem von der Universität München Professor Philipp Lersch angehörte, führten nun zu folgenden, auch für den Geschichtsunterricht besonders wichtigen Leitbildern:

"Der Vorgang der Bildung erstreckt sich auf dreierlei:

- a) Die Erweckung und Entwicklung der im jugendlichen Menschen angelegten Kräfte und Fähigkeiten; ihr Ergebnis ist der in allen Bereichen seines Personseins entfaltete, ertüchtigte und gestaltete Mensch (formale Bildung).
- b) Die Vermittlung von Bildungsgütern und die Erschließung der in ihnen enthaltenen Bildungswerte; ihr Ergebnis ist der in seinen Gesinnungen, Haltungen und Leistungen wertvolle Mensch (materiale Bildung).
- c) Die Weitergabe der Kultur (Glaube und Sitte, Wissen und Können, Ethos und Religion, Wissenschaft und Kunst, Wirtschaft und Technik) in der Weise, daß in der nachwachsenden Generation geistiges Leben gezeugt und somit Kultur nicht einfach kritiklos überliefert, sondern lebendig erhalten, fortwährend neu geschaffen und fruchtbar vermehrt wird."

(Teil I, Ziffer 3)

"Die obersten Bildungsziele und Bildungsaufgaben, die wir für die bayerischen Schulen aufstellen, müssen die genannten Wesenszüge der Bildung berücksichtigen. In diesem Sinne bedeutet die Aufstellung von Bildungs-

1) Oberste Bildungsziele und Bildungsaufgaben der bayerischen Schulen. "Pädagogische Welt", 2. Jahrg. 1948, S. 643 ff. (Verlag Cassianeum, Donauwörth.)

zielen und Bildungsaufgaben ein Bekenntnis, nämlich ein Bekenntnis zu dem Menschenbild, das unserer gesamten Bildungsarbeit als Endziel vorschwebt, und ein Bekenntnis zu der Kultur, welche die erwachsene Generation als geistiges Erbe der nachwachsenden weitergeben soll. Es ist dies die christlich-abendländische Kultur im deutschen Raum. Sie ist erwachsen aus den drei Wurzeln: dem Erbe der Antike, dem Christentum und dem Kulturgeist des deutschen Volkstums.

Die Antike hat dem Abendland das Ideal des schönen und guten Menschen zum Vermächtnis hinterlassen, der seine körperlichen und geistigen Kräfte harmonisch entfaltet und als selbständiges und freies Individuum sich der Gemeinschaft verpflichtet weiß. Das Christentum hat diesem Menschen die Geborgenheit in der Vatergüte Gottes gegeben und ihm die Augen geöffnet für die Werte der Demut, der Hingabe, der Opferbereitschaft und Liebe. Es hat ihm im Gottmenschen Jesus-Christus eine Verkörperung des Ideals menschlicher Vollkommenheit vor Augen gestellt.

Wie jedes Volk nach der Besonderheit seiner Anlagen und seiner Geschichte seinen Beitrag zur Weltkultur zu leisten hat, so hat jedes Volk Europas in seiner Weise zum Aufbau der abendländischen Kultur beigetragen.

Verdankt diese Kultur z. B. dem romanischen Geist das Streben nach begrifflicher Klarheit und logischer Folgerichtigkeit, dem angelsächsischen Volk den Blick für die Wirklichkeit, so hat das deutsche Volkstum sie durch das Drängen nach Systematik und Gründlichkeit, durch die Werte des Gemüts und der Innerlichkeit bereichert. *

(Teil I, Ziffer 4)

Oberstes Bildungsziel ist die "sittlich freie, selbstverantwortliche, gemeinschaftsverbundene, lebensstüchtige Persönlichkeit" (Teil I, Ziffer 5). ¹⁾

"Dieses Menschenbild genügt aber als Zielbild für unsere Bildungsarbeit noch nicht, weil es nur formale Wesenszüge aufweist. Es muß nach der materialen Seite ergänzt werden durch die Beziehung der Person zu der Welt des Seien-den und den Forderungen der Werte. * (Ebd.)

-
- 1) Die im Zusammenhang mit der Festsetzung des obersten Bildungszieles gebrauchte Formulierung "Oberstes Bildungsziel ist der wahrhaft menschliche Mensch" wurde in diese Arbeit nicht übernommen, da hier unseres Erachtens nur ein Wortspiel und keineswegs eine exakte Definition vorliegt.

Diese Deutung des allgemeinen Bildungsziels fand ihre Differenzierung in Unterausschüssen, welche die Bildungsarbeit in den einzelnen Schularten nach den aufgestellten allgemeinen Bildungszielen festlegten. So wurde auch das Bildungsziel der höheren Schulen, die alle den gemeinsamen Namen Gymnasium (mit unterscheidenden Beifügungen) in Zukunft führen sollten, von einem solchen durchberaten. ¹⁾ Als Ertrag der Diskussionen hatte sich - wie Teil II, Ziffer 13 beweist - ergeben:

"Unter Gymnasium werden alle Schulen verstanden, die zum wissenschaftlichen Studium an Universitäten und ihnen gleichgestellten Hochschulen vorbereiten. ... Ihre Schüler sollen die Welt der abendländischen Kultur nicht nur als Besitz einfach übernehmen, sondern ein Verständnis für ihre Entwicklung und die in ihr wirkenden Kräfte erwerben, sollen sie vergleichen lernen mit anderen Kulturen, und sollen dadurch eine aus reger Beschäftigung fließende Liebe zu den Werten unserer Kultur gewinnen. Insbesondere muß das dem Abendland durch die Griechen vererbte Ideal selbständigen und kritischen Denkens dem Schüler Lebensbedürfnis werden; er soll lernen die Wahrheit um ihrer selbst willen zu lieben. Das Gymnasium muß diese Selbständigkeit des Denkens soweit fördern, daß der junge Mensch aus grundsätzlichen und auf sachlicher Kenntnis der Zusammenhänge beruhenden Überlegungen seine Entscheidungen trifft und darüber nicht nur sich, sondern auch anderen klare Rechenschaft zu geben vermag. Das Gymnasium lehnt darum wie jede andere Schule eine bloße Wissensvermittlung ab. Die einzelnen Fächer dürfen nicht zusammenhanglos nebeneinander stehen und bloß Gedächtnisstoff bieten, sondern müssen sich organisch ergänzen* und dem Schüler helfen, sein Welt- und Wertbild zu gestalten. Diesem Ziel muß die Auswahl und Auswertung des Unterrichtsstoffes dienen. Dabei müssen die natürliche Freude und der Tätigkeitsdrang der Schüler auf alle Weise gefördert werden. So werden mit dem Fortschreiten des Wissens auch die sittlichen Kräfte gestärkt. Der Schüler muß erkennen, daß Begabung und tiefere Einsicht auch höhere soziale Verantwortung bedeutet." ²⁾

1) Vgl. hierzu die gestraffte und stilistisch verbesserte Fassung der Arbeitsergebnisse der Wallenburg-Verhandlungen nach Abschluß der Sitzungen, in: Hans Cramer und Adolf Strehler, Schulreform in Bayern, 1953, S. 112 ff.: Zielbilder für die Gymnasien.

2) Siehe: "Pädagogische Welt", 2. Jahrg. 1948, S. 650 und 651.

Das Zusammenkommen dieses wirklich kompetenten Fachausschusses zog eine gewisse Beruhigung nach sich im Kreise der Lehrerschaft und aller anderen Interessenten, denn die Besatzungsmächte wichen in manchen für uns Deutsche nicht anzunehmenden Punkten von ihren Konzeptionen nicht ab. Es sei nur erinnert an den Wunsch, die Dauer der höheren Schule nach einer 6jährigen Grundschule auf einen 6jährigen Kurs zu beschränken (3jähriger Unterbau und 3jährige Oberstufe). J. W. Taylor gab folgenden Kommentar dazu: "Im Rahmen dieser Oberstufe bleibt reiche Möglichkeit für die Pflege der Humaniora. ... Jedoch glaube ich nicht, daß sie nur in einer acht- bis neunstufigen Schule richtig gepflegt werden können." ¹⁾ Ein wohlüberlegtes Programm mußte solchen Meinungen entgegengestellt werden. Die Überzeugung der beteiligten Vertreter der Erziehungswissenschaft und der Schulpraxis war, daß die geistige, sittliche, soziale und politische Umerziehung und Erneuerung unseres Schulwesens "durch überstürzte Reformmaßnahmen nicht erreicht werden kann, sondern vielmehr gefährdet würden". ²⁾ Sie erarbeiteten mit dem Einsatz großer Mittel und unter dem Aufwand von viel Zeit und Arbeitskraft die Grundlagen für ein vorbildliches höheres Schulwesen. ³⁾

h) Bemerkungen zu den Geschichtslehrbüchern ⁴⁾

Die Veröffentlichung von Geschichtslehrbüchern war in den Jahren 1945 bis 1949 zunächst durch den Papiermangel und das Lizenzverfahren gegenüber den Verlagen sehr erschwert worden. Weiterhin brachte es die Zensur der Manuskripte seitens der Militärregierungen mit sich, daß zum Teil erst im Jahre 1949 brauchbare neue Lehrbücher für alle Schulgattungen vorlagen, was den Unterricht stark behinderte und man aus diesem Grunde "bisweilen einen na-

1) John W. Taylor, Die Grundlinien der Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung, in: Dokumente zur Schulreform in Bayern, München 1952, S. 56.

2) Bericht über den "Wiederaufbau des Bayerischen Bildungswesens", "Pädagogische Welt", 2. Jahrg. 1948, S. 561.

3) Vgl. hierzu: Dr. Hans Cramer und die höhere Schule, "Neues Land", 10. Jahrg. 1958, S. 49 ff.

4) Vgl. zu diesem Abschnitt auch S. 31 ff., 61 ff., 104 ff., 179 f., 273 f. und S. 296 ff. der vorliegenden Arbeit.

hen Zusammenbruch des Geschichtsunterrichts übrigens nicht nur in Deutschland, sondern auch in Österreich¹⁾ befürchtete. Der Lehrer mußte diktieren. Und über das Diktieren selbst sagte Karl Schmelzle:

"Wieviel Zeit und Kraft durch das Diktieren verlorengeht, wie viele Fehler sich einschleichen, wie viele Entschuldigungsquellen sich dem bequemen Schüler bieten, welche ungemein großen Erschwerungen, ja Unmöglichkeiten für einen gedeihlichen Unterricht der Lehrer unter solchen Umständen überwinden soll, brauche ich ... wohl nicht aufzuzeigen. Daß sich aus dieser Notlage zahlreiche Fehl- und Mißgriffe von seiten der Lehrkräfte, zumal der unerfahrenen ergeben, liegt auf der Hand." 2)

Die Schuld für die Verzögerung tragen nun nicht allein die Besatzungsmächte. "Man war mit Recht mißtrauisch gegen die Bücher und Lehrer der nazistischen Ära." 3)

Die französische Besatzungsmacht hat bereits im Jahre 1945 um Vorlage neuer Schulbücher ersucht, wie aus einer Erklärung des Chefs der Education publique, General Schmittlein, hervorgeht. Auch die englischen und amerikanischen Beauftragten für das Erziehungswesen brachten den gleichen Wunsch zum Ausdruck. Im Hinblick auf die Geschichtsschulbücher allerdings hemmten sie alle durch ihre sehr bestimmten Forderungen eine raschere Lösung der Probleme.

Für die Geschichtsschulbücher galt es, "die alten Geschichtsauffassungen durch eine neue Betrachtungsweise zu ersetzen" 4) und vor allem jeder Verzerrung des Geschichtsbildes entgegenzutreten, um künftig zu vermeiden, daß aus der Geschichtsauffassung eine "Dienerin der Politik" werde. Denn

-
- 1) Wilhelm Wühr, Neue Geschichtsbücher in Deutschland, "Pädagogische Welt", 3. Jahrg. 1949, S. 412.
 - 2) Karl Schmelzle, Das Schulbuch an höheren Schulen, "Pädagogische Welt", 2. Jahrg. 1948, S. 476.
 - 3) Wilhelm Wühr, Der gegenwärtige Geschichtsunterricht in Deutschland, in: Europa und der Nationalismus, Baden-Baden 1950, S. 177.
Vgl. zu dieser Feststellung W. Wührs auch S. 31 ff. der vorliegenden Arbeit.
 - 4) Wilhelm Wühr, Neue Geschichtsbücher in Deutschland, "Pädagogische Welt", 3. Jahrg. 1949, S. 413. Vgl. S. 27 ff. der vorliegenden Arbeit.

eine solche Auffassung der Geschichte ist, wie Francois Poncet auf dem zweiten Internationalen Historikertreffen in Speyer ausführte,

"ganz von Nationalismus durchsetzt. Sie zielt nur darauf hin, die Handlungen der Vergangenheit und ehrgeizigen Pläne der Zukunft, was diese auch sein mögen, zu rechtfertigen, die Geister vorab anzufeuern und zu treiben und ihre Beteuerungen mit einem heuchlerischen Anschein für Wissenschaftlichkeit und Objektivität zu umkleiden. Diejenigen, die sich einer solchen Auffassung verschreiben, sind gefährliche Männer; es sind diejenigen, denen man im Altertum den Giftbecher zu trinken gab." ¹⁾

Wie schnell kommen Entstellungen in der Geschichtsschreibung zustande, absichtlich oder aber auch unbewußt! Beides birgt große Gefahren in sich. Jede Kenntnis und Deutung der Geschichte ist ohnehin schon "von einem Netz von Legenden umspinnen. ... Denn die Legende, als die feinere Form der Unwahrheit, hat den Vorteil, daß sie meist anknüpft an einen unbestreitbaren Tatbestand, an einen Wahrheitskern, auf dessen Auswertung es ankommt - im guten oder im bösen Sinn". ²⁾

Die Wahrheit liegt nicht allein in den nachprüfbaren Tatsachen - das wäre "Richtigkeit" -, sondern in deren Verknüpfung und Bewertung. "Wahr ist in der Geschichtsforschung, was den Wechsel der Gesichtspunkte, den Wandel der Zeitanschauungen überdauert. Wahrheit ist eine Richtigkeit, die nicht nur dem kritischen Blick einer vorübergehenden Zeitgenossenschaft standhält, sondern in der permanenten Kontrolle der sich wandelnden Forschung immer noch richtig bleibt." ³⁾ Der Verfasser eines Unterrichtswerkes muß sich immer vergegenwärtigen, daß das Geschichtsbuch "bisher eine der stärksten Waffen im Kampfe um die nationale Idee" darstellte. "Es muß in Zukunft eine ebenso große Kraft entwickeln, um die Individualität Europa sichtbar zu machen." ⁴⁾ Zudem gibt es noch so mannigfaltige Forderungen und Wünsche,

1) Zitiert nach W. Wühr, a. a. O., S. 413.

2) S. A. Kaehler, Neuere Geschichtslegenden und ihre Widerlegung, "Die Sammlung", 3. Jahrg. 1948, S. 71 und 73.

3) Reinhard Wittram, Das Interesse an der Geschichte (II. Wahrheit in der Geschichte), Kleine Vandenhoeck-Reihe, Göttingen 1958, S. 25.

4) Max Schulz, Der europäische Gedanke und die Schule, "Pädagogische Provinz", 3. Jahrg. 1949, S. 325.

sowohl von seiten der Lehrer, der Eltern, als auch von den Schülern, die alle berücksichtigt sein wollen. Es soll ein "lebendiges" Buch sein, das von der Jugend auch wirklich gelesen wird, es soll "ausführlich" sein, es soll aber "nur das Wesentliche" enthalten, es soll "werten" und "wertfrei" sein.

"Wie gute Geschichtslehrbücher nun wirklich aussehen sollen, ist schwer zu sagen. 'Das Geschichtslehrbuch' gibt es nicht, sondern nur die Geschichtslehrbücher für die verschiedenen Kurse. Was für das Oberstufenbuch recht ist, kann für das Mittelstufenbuch falsch sein. Da selbst im Vorkurs verschiedene methodische Wege beschritten werden können, ist wohl zu verstehen, daß die Forderungen der Lehrer an das Lehrbuch auseinander gehen. Und wenn die Lehrbuchverfasser noch mehr als bisher an das Bildungsziel des Geschichtsunterrichts und an Auffassungsgabe und Denkvermögen der Schüler dächten, dann würden sich Inhalt und Aussehen manches Geschichtslehrbuches ändern." ¹⁾ Das Buch soll den Unterricht erleichtern und fördern, es muß also "in sich voll verständlich sein". ²⁾ ... "Daraus folgt, daß es die Vermittlung des Stoffes in einer Form leisten muß, die der Schüler ohne Kommentar versteht." ³⁾ Notwendige Erläuterungen würden den Unterricht nur unnötig belasten, seien sie nun stilistischer Art, sei es, weil das Niveau im Hinblick auf die Altersstufe der Schüler zu hoch ist, oder weil gewisse, nur angedeutete Tatsachen einer Ergänzung bedürfen oder durch übermäßige Konzentration des Stoffes die inneren und äußeren Zusammenhänge nicht mehr zu erkennen sind.

"Kritik mag immer leichter erscheinen als besser machen, besonders, wenn der, dem die Kritik gilt, seine Arbeit unter ganz ungewöhnlich schwierigen Verhältnissen getan hat. Und Schwierigkeiten der Aufgabe und besondere

-
- 1) Siehe: Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd. I, hrsg. von W. Kleinknecht und W. Lohan, Frankfurt am Main 1959 (2. Auflage), S. 95.
 - 2) Hugo Staudinger, Das Geschichtliche Unterrichtswerk als didaktisch-methodisches Problem, GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 274.
 - 3) Hugo Staudinger, Das Geschichtliche Unterrichtswerk als didaktisch-methodisches Problem, GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 274.

Schwierigkeiten der Verhältnisse, innerhalb deren sie zu lösen waren, das ist der allererste und tiefste Eindruck, den die nach 1945 erschienenen Lehrbücher für den Geschichtsunterricht in allen Stufen der Schulen in Westdeutschland dem prüfenden Blick vermitteln. Daß trotz dieser Schwierigkeiten viel Positives geleistet worden ist, bleibt der nächste Eindruck. " 1)

Bereits am 1. September 1945 wurden erste Verhandlungen unter dem Vorsitz von Professor Wenzl geführt, der damals dem Ministerium angehörte, um ein einigermaßen brauchbares Geschichtsbuch für den Unterricht zu erhalten. Die Fachlehrer entschieden sich für das "Buch von Ebner, umgearbeitet von Habisreutinger und Schmelzle, sowie für das von Scharold bearbeitete Altertum für die Oberstufe als Übergangsbücher mit der Begründung, daß ein völlig neues Buch Zeit erfordert und auch die zu erwartende Revision der Geschichtswissenschaft, die sich doch auf dynastischen und anderen Irrwegen verfahren hat, zu berücksichtigen. " 2) Man nahm Berichtigungen vor, hatte auch schon die Genehmigung der Militärregierung, als eine "Zurückstellung" bewirkt wurde durch Einschaltung des halbamtlichen Schulbuchverlags. Der erste Anfang in Bayem verlief also erfolgreich.

Nach Meinung von Professor Wilhelm Wühr ging die Produktion in der französischen Zone schneller vonstatten als in den beiden anderen Westzonen: "Die britische und amerikanische Militärregierung entwickelte hier ... keine unmittelbare Initiative, sondern wartete kritisch, bisweilen auch mißtrauisch auf die deutsche Eigeninitiative, die aus verständlichen Gründen nur zögernd und vereinzelt sich ans Tageslicht wagte. " 3) Noch im August 1950 mußte Wil-

1) Siehe: Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik: Clemens Bauer, I, Ein neues Geschichtsbild? In: "Saeculum", Jahrg. 1952, S. 603.

2) Karl Schmelzle, Das Schulbuch an höheren Schulen, "Pädagogische Welt", 2. Jahrg. 1948, S. 477.

3) Wilhelm Wühr, Neue Geschichtsbücher in Deutschland, "Pädagogische Welt", 4. Jahrg. 1950, S. 349.

Dieser posthum erschienene Beitrag des ehemaligen Vorsitzenden des Geschichtsausschusses der Wallenburg-Stiftung ist der zweite Teil seines Berichts über die Geschichtslehrbücher. Der erste Teil befaßte sich mit den neuen Geschichtslehrbüchern aus der französischen Zone (siehe: "Pädagogische Welt", 3. Jahrg. 1949, S. 412 ff.).

helm Wühr berichten, daß in diesen beiden Zonen hinsichtlich neuer Geschichtslehrbücher "von irgendwelcher Bedarfsdeckung nicht gesprochen werden kann": 1)

"Da ... die amerikanische Zensur sich nicht etwa nur auf die Bekämpfung nazistischer, nationalistischer oder militaristischer Tendenzen beschränkte, sondern ihre eigenen bestimmten Vorstellungen über Auswahl und Darstellung des Geschichtsstoffes, seine arbeitsunterrichtliche Verwertung auch im Lehrbuch, anstrebte, konnte lange Zeit keine rechte Verständigung über die beiderseitigen Absichten zustande kommen, so daß es hier bis zur Stunde eigentlich noch an einem passenden Geschichtsbuch für die einzelnen Klassen der Volks- wie höheren Schule gebricht. In der britischen Zone kam dieses gemeinsame Gespräch eher zustande, wie die im Mai 1949 in Braunschweig stattgefundene achttägige Tagung deutscher und englischer Geschichtslehrer bewies. Man beließ dort den deutschen Vorschlägen auch eher ihre Eigenart, was im allgemeinen schon zu einer ziemlich reichen Schulbuchproduktion in den meisten Fächern führte. Für den Geschichtsunterricht ist darin freilich auch erst ein Anfang gemacht worden, vor allem dank der Rührigkeit des Verlages Georg Westermann in Braunschweig." 2)

Als erste kamen die Schulgeschichtsbücher für die höhere Schule heraus. In der französischen Zone erschienen schon 1947 von Hugo Bieber bearbeitete Kleinbände aus dem von deutschen Emigranten während des Krieges unter

-
- 1) Selbst 1954 mußte Dr. Rüdinger in einem Aufsatz über "Probleme des Geschichtsunterrichts" (Bayerische Staatszeitung, Nr. 16 vom 17. April 1954) feststellen, daß "wir noch nicht allgemein die Lehrbücher haben, die allen Wünschen gerecht werden, sei es, daß manche der zugelassenen Bücher nur Überarbeitungen früherer Ausgaben sind, erstellt um in der buchlosen Zeit nach dem Krieg möglichst bald den Schülern wenigstens ein Buch in die Hand geben zu können, auch wenn es sichtliche Schwächen aufwies, oder aber die Bücher zeigen in unserer raschlebigen Zeit schon nach wenigen Jahren Strukturfehler auffälliger als es früher der Fall war."
 - 2) Wilhelm Wühr, Neue Geschichtsbücher in Deutschland, "Pädagogische Welt", 4. Jahrg. 1950, S. 350.

Leitung des ehemaligen Direktors und Vorkämpfers für verschiedene Schulreform Fritz Karsen ausgearbeiteten "Geschichtsbuch für die Oberstufe der Höheren Schulen in Deutschland", von dem jedoch bei Suhrkamp in Berlin eine deutsche Ausgabe nur in zwei Teilbänden veröffentlicht wurde: "Geschichte unserer Welt, 2. Band: Die Vorherrschaft Europas, 1. Teil: Von Karl dem Großen bis zur Gegenreformation", bearbeitet von Emmi Heller, Helene Wieruszowsky und Hugo Bieber, "2. Teil: Von der Aufklärung bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts", bearbeitet von Hugo Bieber. Die beiden Bände sind sehr umfangreich gehalten (467 bzw. 374 Seiten) und es fehlt daher an der deutlichen Heraushebung des Wesentlichen. Auch neigt das Werk - wie Wilhelm Wühr berichtet ¹⁾ - zum Ökonomischen gemäß den vorangestellten Grundsätzen des Verlages: "Die Politik allein macht keine Geschichte. Je realer die wirkenden Mächte sind, um so größer ist ihre Wirkung. Wirtschaftliche Kräfte z. B. sind stärker als idealistische Doktrinen." ²⁾

Die schon genannten, von Hugo Bieber bearbeiteten Kleinbände für die Schulen in der französischen Besatzungszone (als Lizenzausgabe im Lehrmittelverlag in Offenburg und Mainz erschienen) umfaßten das letzte Viertel des 1. Teilbandes und die Abschnitte des 2. Teilbandes des oben genannten Werkes (also: Reformation und Gegenreformation, Absolutismus und Aufklärung, Revolution des Bürgertums, Das europäische Staatensystem) und waren seit 1947 "als neuzeitliches Lehrbuch im Gebrauch der höheren Schulen dieser Zonenländer". Wir dürfen an dieser Stelle auf die Ausführungen Wilhelm Wührs näher eingehen, weil in ihnen die damaligen Zeitumstände besonders deutlich zum Ausdruck kommen:

"Die äußere Aufmachung hat durch besseres Papier, sichtbarere Untergliederung und reiche Illustrierung entschieden gewonnen. Da jedoch letztere auf Konto der Militärregierung als Herausgeber geht, hätte man dabei mit Rücksicht auf die psychologischen Verhältnisse der Nachkriegsjahre mehr Fingerspitzengefühl walten lassen müssen. Es ist richtig, daß in französischen Geschichtsbüchern die Karrikatur schon lange ein übliches Anschauungsmittel ist; diese aber gerade unter jetzigen Verhältnissen,

1) Wilhelm Wühr, Neue Geschichtsbücher in Deutschland, "Pädagogische Welt", 3. Jahrg. 1949, S. 415.

2) Zitiert nach Wilhelm Wühr, a. a. O., S. 415.

in diesem Ausmaß und mit besonderer Vorliebe bei deutschen Objekten seit 1848 (etwa Bismarck) bei uns neu einzuführen, mußte manche abstoßende Reaktion bei Schülern und Lehrern erzeugen." 1)

Die weitgehend ablehnende Haltung bei Lehrern und Schülern gegenüber den Bieberschen Geschichtsschulbüchern erstreckte sich auch auf andere Mängel. Einige Stimmen seien dazu wiedergegeben. Man kann daraus entnehmen, daß durchaus nicht alles kritiklos hingenommen wurde, was von oben kam. Eine Lehrkraft, die diese Bücher im Unterricht verwandte, schrieb:

"Der nach Wahrheit und Sachlichkeit strebende Lehrer hat die Geschichtsbücher, die während des 3. Reiches in der höheren Schule eingeführt waren, abgelehnt wegen ihrer Unsachlichkeit und bewußt hervorgekehrten Tendenz. Nun ist aber im neuen Buch durch Wort und Bild wiederum eine Tendenz spürbar, die wohl von anderem Geist diktiert ist, aber ebensowenig das Streben des Lehrers unterstützt: daß der Geschichtsunterricht der Wahrheit zu dienen hat. Er muß sich auch von diesem Geschichtsbuch nach Möglichkeit frei machen, ansonsten er als Windfahne am wenigsten von den Schülern ernst genommen wird.

Die vielen, für das Zeitbild unwesentlichen Namen und manche dargebotene Kabinettstückchen sind nicht nur überflüssig, sondern verwirren und zeigen nicht das Wesentliche einer Zeit und ihres Zusammenhangs mit anderen Epochen. Sind manche geschichtliche Ereignisse zu eingehend besprochen, so weisen andere eine ganz nebensächliche Behandlung auf, die oft um der geschichtlichen Wahrheit willen nicht tragbar ist." 2)

Über den Band "Reformation und Gegenreformation" urteilte eine Schülerin der 5. Klasse:

"In den Unterrichtsstunden mußten wir immer das Wichtigste unterstreichen, um so ein klares Bild über den Lernstoff zu gewinnen. Der Inhalt ist durchschnittlich in viel zu ausführlicher Weise abgefaßt,

1) Wilhelm Wühr, Neue Geschichtsbücher in Deutschland, "Pädagogische Welt", 3. Jahrg. 1949, S. 415.

2) Zitiert nach Wilhelm Wühr, Neue Geschichtsbücher in Deutschland, "Pädagogische Welt", 3. Jahrg. 1949, S. 415 f.

so daß wir gezwungen sind, viele Dinge zu lernen, die eigentlich nicht besonders wichtig sind. Der Verfasser schweift zu sehr vom roten Faden der geschichtlichen Begebenheiten ab, um Namen und Daten unwichtigen Belanges einzufügen. Seine Ausführungen sind ein wenig steif und bereiten manchen Schülerinnen Schwierigkeiten beim Lernen. Es ist deshalb unser Wunsch, ein neues Geschichtsbuch zu bekommen, das uns mehr Freude am Lernen bereitet. * 1)

Am schlechtesten ist nach einer Lehrerstimme der Band über die Geschichte von 1848 - 1890 ("Das europäische Staatensystem") ausgefallen:

"Unter welche Idee soll dieses Pensum von 48 bis 90 gestellt werden? Unter die negative eines verzerrten Bismarck? Unter die Tragik eines Napoleon des III? Wohin soll es führen, wenn Geschichte als Erlebnis von Unfähigkeit, Böswilligkeit, versäumter Gelegenheit und menschlicher Minderwertigkeit gedeutet wird?" 2)

Ein als Übergang gedachtes Lehrbuch möchten wir noch besonders erwähnen. Es handelt sich um die von Kurt Witte und Karl König herausgegebene "Deutsche Geschichte im europäischen Zusammenhang" (Band I: Das Mittelalter mit einer Rückschau auf die Antike, Band II: 1450 bis 1789; beide 1948 im Verlag Georg Westermann in Braunschweig erschienen).

Nach dem Urteil von Wilhelm Wühr enthält das Lehrbuch "so viel an Geschichtsdeutung, daß es dem gewissenhaften Lehrer und vor allem dem empfindsamen Schüler nur zuviel des Guten zu sein scheint". "Hier will die ganze Geschichtsdarstellung im Grunde nur Erklärung unserer abendländischen Kultur und ihres Aufbaues sein, aus den Epochen der Universalgeschichte, will sichtbar machen, aus welchen abgelaufenen historischen Epochen wesentliche Elemente unserer Kultur als Beitrag stammen. Freilich wird dadurch der Schwerpunkt auf relativ abstrakte Zusammenhänge und historische Größen verlagert und die Kontinuität des Geschichtsablaufes stark aufgebrochen." 3) Des weiteren beruhe das Buch "auf einer schwungvollen eignen Konzeption,

1) Zitiert nach Wilhelm Wühr, a. a. O., S. 416.

2) Zitiert nach Wilhelm Wühr, a. a. O., S. 416.

3) Siehe: Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik: Clemens Bauer, I. Ein neues Geschichtsbild? In: "Saeculum", Jahrg. 1952, S. 605.

die im Sinn einer demokratischen Umerziehung gut gemeint ist". 1) Auch habe die Darstellung im ganzen Werk (in den bis 1948 vorliegenden zwei Bänden) den Fehler, daß "der Stoff, vor allem aber seine methodische Darstellung und Gliederung" viel zu kurz kommt "gegenüber dem politischen Ethos und historischen Raisonement, den allzu gegenwartsbezogenen Nutzenanwendungen selbst aus fernliegenden Tatbeständen, oder gar außergeschichtlichen Maximen, die bestimmt in kein Geschichtsbuch gehören, etwa (Band 1, S. 42 bei Bonifatius) 'Jedem steht es frei, nach Gutdünken (!) über Wert oder Unwert der christlichen Lehre zu urteilen' ". 2)

Besondere Bedeutung bei der Darstellung der deutschen Geschichte im europäischen Rahmen kommt dem Mittelalter zu. "Es ist die hohe Zeit der ungliederten Einheit Europas in Geist und Wirklichkeit." 3) Wenn auch die heutigen Ansichten diese Auffassung nicht mehr voll und ganz teilen 4), so bleiben für den Geschichtsunterricht noch genügend Momente übrig, "die dieser Epoche den Charakter eines europäischen Zeitalters verleihen". 5) Es ist durchaus nicht so, daß man nach einer zuweilen auftauchenden Meinung das Mittelalter "als bildenden Faktor aus dem Geschichtsunterricht weithin verdrängen zu dürfen" glaubt. 6) Die meisten der neuen Lehrbücher für Unter-, Mittel- und Oberstufe berücksichtigen es, wenn auch nur in den seltensten Fällen in zufriedenstellender Weise: "Sehr häufig ist die europäische Geschichte nichts anderes als eine verbreiterte und erweiterte deutsche Geschichte". 7)

1) Wilhelm Wühr, Neue Geschichtsbücher in Deutschland, "Pädagogische Welt", 4. Jahrg. 1950, S. 350.

2) Wilhelm Wühr, a. a. O., S. 350.

3) Max Schulz, Der europäische Gedanke und die Schule, "Die Pädagogische Provinz", 3. Jahrg. 1949, S. 325.

4) Vgl. hierzu: Johannes Spörl, Wandel des Welt- und Geschichtsbildes im 12. Jahrhundert? In: Unser Geschichtsbild, Band 2, München 1955, S. 99 ff., insbesondere S. 101 ff.

5) Max Schulz, a. a. O., S. 325.

6) Johannes Spörl, a. a. O., S. 100.

7) Siehe: Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik: Clemens Bauer, I. Ein neues Geschichtsbild? In: "Saeculum", Jahrg. 1952, S. 605.

Auch der "Eindruck von Aktualität und Lebendigkeit, von notwendiger organischer Kontinuität für das Verstehen der europäischen Kultur" ¹⁾ kommt nur selten und in sehr unbefriedigender Weise zustande. "Fast in allen Mittelalter-Teilen der Geschichtslehrbücher" - ausgenommen die "Geschichte des Mittelalters" von Bosl ²⁾ und der Band "Erbe des Abendlandes" von Ewig und Gail ³⁾ - "sind die verfassungsgeschichtlichen Partien nicht geglückt, nicht weil ihnen zu wenig Raum gegeben ist, sondern weil sie erfüllt sind von Mißverstehen bzw. von Formulierungen, die zum Mißverständnis führen. Besonders schlimm wird es, wenn dann Begriffe wie 'Feudalismus' noch mit sozialen und kulturellen Wertvorstellungen belastet werden." ⁴⁾ Die an und für sich zu begrüßende Erweiterung des politischen und wirtschaftlichen Bereiches führt vielfach "zur Aufzählung von Namen, Werken und Jahreszahlen, mitunter noch zur knappen Kennzeichnung ohne jede exakte Wiedergabe der Hauptlehrmeinungen und Systeme. Für die Unter- und Mittelstufe wird man am besten auf die Behandlung dieser Gegenstände verzichten, aber die Oberstufenlehrbücher sollten immerhin einen Begriff der geistigen Leistung der mittelalterlichen Wissenschaft in Theologie, Philosophie und Rechtswissenschaft vermitteln. Generationenlang internationale Forscherarbeit hat ein von Grund auf neues Bild von Theologie, Philosophie und Wissenschaft des Mittelalters geschaffen, ihre Originalität und die schöpferische Eigenart ihrer Leistung herausgestellt. Von all dem ist fast nichts in die Geschichtslehrbücher für das Mittelalter eingegangen." ⁵⁾

Es fehlt zum Beispiel auch bei der Schilderung des Zerfalls des Reiches bei richtigem Erkennen der Grundanschauung nahezu überall eine wirklich "zutreffende Darstellung der Entwicklung des Territorialstaates. Vielfach wird

-
- 1) Siehe: Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik: Clemens Bauer, III. Das Mittelalter, a) Das Bild vom Mittelalter, a. a. O., S. 625.
 - 2) Karl Bosl, Unterrichtswerk für Geschichte, II. Bd.: Mittelalter, München 1952.
 - 3) Eugen Ewig und Anton Gail, Das Mittelalter. Erbe des Abendlandes, Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen, Oberstufe, Teil II, Düsseldorf 1952.
 - 4) Siehe: Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik, a. a. O., S. 625.
 - 5) Siehe: Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik: Clemens Bauer, III. Das Mittelalter, a) Das Bild vom Mittelalter, in: "Saeculum", Jahrg. 1952, S. 626.

der landesfürstliche Absolutismus schon ins Mittelalter projiziert und viel zu früh angesetzt. Die politische Eigenart der Reichsstädte und die bedeutsame politische Geschichte vieler Territorialstädte wird nirgendwo richtig gefaßt. ¹⁾ So stellt Clemens Bauer bei seiner Untersuchung des späten Mittelalters und der Reformationszeit in den Geschichtsbüchern der Bundesrepublik, die bis zum Jahre 1952 veröffentlicht worden waren, hinsichtlich des 1. Bandes von Witte-König fest, daß die Entwicklung des Territorialstaates, die Geschichte vieler Territorialstädte untergehe "in einem Bausch- und Bogen-Urteil über das politische Versagen des deutschen Bürgertums, wobei dann noch völlig falsche Vorstellungen von der politischen Selbständigkeit der Städte in Frankreich und England im späten Mittelalter erweckt werden". ²⁾ Auch Wilhelm Wühr kritisiert, daß es bei Karl dem Großen heiße: "Germanische Krafftfülle und romanischer Sinn für abgerundete Bildung und klare Form einten sich während weniger Jahrzehnte. Dann schieden sie sich für immer". ³⁾ Interessant ist, daß auch Hans Herzfeld bei der Besprechung der Neuzeit in dem Geschichtswerk von Kurt Witte und Karl König hervorheben konnte, daß die außerdeutsche Geschichte "in ganz erheblichem Ausmaße" einbezogen worden sei, die Arbeit jedoch "aus einer stark moralisch-pädagogischen Tendenz Werturteile von einer Schroffheit (Zeitalter und Staat des Absolutismus) fällt, die trotz guter Kenntnisse und ausgesprochener Gewissenhaftigkeit mehr als einmal Bedenken erregen". ⁴⁾ Wilhelm Wühr führte in seinem Beitrag einige Lehrer- und Schülerstimmen zu den beiden ersten Bänden der "Deutschen Geschichte im europäischen Zusammenhang" an, die wir wenigstens in Auswahl der für die Erhellung unseres Überblicks wichtigen wiedergeben wollen:

"Es ist also kein Arbeitsbuch, erfüllt damit eine wesentliche Aufgabe eines Geschichtsbuches für die Oberstufe nicht. Dafür nimmt es wertvolle Aufgaben des Unterrichts vorweg in der oft aufdringlichen Urteilsfällung von seiten des Verfassers. Wie aus den anliegenden Schülerurteilen hervorgeht, sind heute die jungen Menschen sehr empfindlich gegen jeden Versuch, ihnen eine Ansicht aufzudrängen. Erarbeiten sie sie selbst - und mag es im Grunde dieselbe sein -, erkennt man oft mit Staunen, wie offen und empfänglich sie sind für jede aus dem historischen Geschehen abgeleitete Erkenntnis. Aber es soll kein billiges Urteilen oder Verurteilen sein. Das Urteil über die unzweck-

-
- 1) Siehe: Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik: Clemens Bauer, III. Das Mittelalter, c) Das späte Mittelalter und die Reformationszeit, a. a. O., S. 631.
2) A. a. O., S. 631.
3) Wilhelm Wühr, "Pädagogische Welt", 4. Jahrg. 1950, S. 350.
4) Hans Herzfeld, in: "Saeculum", Jahrg. 1952, S. 643.

mäßige Ordnung, Gliederung und Darstellung des gebotenen Stoffes möchte ich unterstreichen. Es ist kein Lernbuch. Unsere Schüler haben aber mehr als früher das Bedürfnis, sich historische Vorgänge geistig anzueignen, um wirklich ein Bild von den Dingen zu haben und nicht über die Dinge mehr oder weniger geistreich zu sprechen. Ich habe mich entschlossen, die weiteren Bände nicht im Unterricht zu verwenden. " (OSTD) ¹⁾

"In ein Geschichtsbuch gehören nach meiner Meinung keine Allgemeinbemerkenungen, mögen sie auch richtig sein. Ich habe dann den Eindruck, daß das Geschichtsbuch kein Unterrichtsmittel, sondern eine Gelegenheit ist, uns Schülern Meinungen aufzudrängen, ein Vorgang, der an eine Epoche der jüngsten Vergangenheit erinnert. " (Unterprimaner, 18 Jahre alt) ²⁾

"Die Benützung des Westermannschen Geschichtsbuches - ähnlich wie des fossilen 'Stein' bei Schöningh-Paderborn - ist wirklich ein schwer vertretbares Provisorium. Es ist in seiner äußeren Form eine recht rüde Zumutung für Lehrer und Schüler. In der inneren Stoffverarbeitung ist es journalistische und jugendfremde Zerredung des Gegenstandes. Die Epoche bleibt in ihren Konturen völlig unscharf, ein echt liberalistisches 'Sowohl-als-auch-Menü'. Aus solchem Geschichtsverständnis destilliert man Feuilletons, aber keine Lehrbücher. " (StR) ³⁾

Ein weiteres Hilfsmittel für die Hand des Lehrers der höheren Schule ist die "Deutsche Geschichte in Kurzfassung" von Otto Heinrich Müller. ⁴⁾ Das Buch kann lediglich als Materialquelle dienen und muß wegen seiner Knappheit methodisch gesehen "die Gefahr der überwundenen Lerngeschichte allzusehr wieder heraufbeschwören". ⁵⁾

1) Zitiert nach Wilhelm Wühr, a. a. O., S. 351.

2) Zitiert nach Wilhelm Wühr, a. a. O., S. 351.

3) Zitiert nach Wilhelm Wühr, Neue Geschichtsbücher in Deutschland, "Pädagogische Welt", 4. Jahrg. 1950, S. 351.

4) Frankfurt am Main 1949.

5) Siehe: Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik: Hans Herzfeld, IV. Die Neuzeit, in "Saeculum", Jahrg. 1952, S. 643.

Auf allen Seiten war man bestrebt, bald Bessres zu bieten. Karl Schmelzle forderte in einem kurz vor seinem Tode gehaltenen Referat in der Schulbuchkommission auf Schloß Wallenburg zur Abhilfe der Schulbuchnot: "Das Ministerium muß mit größerem Nachdruck die Fertigstellung der Bücher betreiben". 1) Er wandte sich gegen einen unnötigen Aufschub, der verursacht wird durch die Ängstlichkeit der Fachrezensenten. "Einer soll die Aufgabe und Verantwortung übernehmen" und durch die geeigneten Maßnahmen eine "kurzfristige" Überprüfung sichern. 2) Nur von beschränktem Erfolg waren diese Anfänge und es dauerte noch viele Jahre, bis der Schulbuchmarkt mit genügend brauchbaren Geschichtsbüchern ausgestattet war.

i) "Vielseitige" Anregungen : Turnen und Geschichtsunterricht

Als Beispiel für die "sehr vielseitigen" Anregungen zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts können noch nachstehende Ausführungen von Professor Carl Diem dienen, dem bekannten Sportpionier und Leiter der Sporthochschule Köln, der sich in einem Aufsatz über "Leibesübungen in der Schule"³⁾ mit der Frage der Querverbindung des Turnens zu den übrigen Unterrichtsfächern beschäftigte:

"Der Turnunterricht soll kein zusätzliches technisches Fach sein, sondern muß sich im ganzen, auch dem geistigen Unterricht widerspiegeln, und er wird dies mit unerwartetem Nutzen danken. Es gibt im geistigen Unterricht zahllose Anknüpfungspunkte an die körperliche Seite des Jugendlebens. Das jugendliche Interesse an sportlichen Dingen ist naturgewollt. Der Lehrer darf daran nicht vorübergehen. Statt es zu beklagen, wollen wir es nützen."

Gutgeschriebene Abhandlungen über Sportlehre und Sportgeschichte in unseren Lesebüchern wären erforderlich und speziell im Hinblick auf den Geschichtsunterricht sagte Carl Diem:

-
- 1) Karl Schmelzle, Das Schulbuch an höheren Schulen, "Pädagogische Welt", 2. Jahrg. 1948, S. 479.
 - 2) Karl Schmelzle, a. a. O., S. 479.
 - 3) In: "Pädagogische Provinz", 2. Jahrg. 1948, S. 160 - 165. Die beiden Zitate befinden sich auf S. 163.

"Wenn wir heute dazu übergehen wollen, den Geschichtsunterricht nicht nur als politische und Kriegsgeschichte, sondern auch als Kulturgeschichte zu betreiben, dürfen wir da diese eine Seite der Kultur, die den jugendlichen Herzen gerade Freude macht, weglassen? Kann man beispielsweise den Charakter des englischen Volkes besser schildern, als indem man seine Sportregeln aufzeigt? Und gibt es dafür eine natürlichere und eindringlichere Darstellung als beispielsweise Tom Browns School Days? Wäre es nicht möglich, aus der indischen oder chinesischen Gymnastik ein sehr klares und tief ausleuchtendes Bild der asiatischen Kultur zu gewinnen? Man gehe einmal der Verknüpfung der Leibesübungen mit dem Kult der Naturvölker nach".

Die Zusammengehörigkeit des Körperlichen und Geistigen sollte so überall im Schulleben hervortreten und die Pädagogik den Schwung der Sportfreude ausnützen und auf die anderen Fächer übertragen.

Falls der Geschichtslehrer einen historischen Längsschnitt bieten will, wird sich ein Eingehen auf die Sportgeschichte im Rahmen des geschichtlichen Unterrichts jedoch in der Regel auf die Olympische Idee, auf die Olympischen Spiele in Vergangenheit und Gegenwart beschränken, deren einstige Verbindung des ehrenhaften kämpferischen Erziehungsgedankens mit dem klassischen Schönheitsideal uns auch heute noch eine Mahnung zu sportlicher Uneigennützigkeit sein sollte. Darüber hinaus hat er auch Gelegenheit, Sportliches bei der Durchnahme der Geschichte von Sparta in den Unterricht einzuflechten, insbesondere auch die durch die Überbewertung der körperlichen Erziehung hervorgerufene kulturelle Erstarrung Spartas und die hierdurch geförderte Entwicklung zum Militärstaat. ¹⁾

Wenn auch die vorbuddhistische indische Philosophie beispielsweise lehrte, daß die Seele sich von der Materie befreien, zumindest das Körperliche in sehr hohem Maße überwinden könne durch bestimmte Körperhaltung, Atemregulierung, Hypnose oder Meditation (Versenkung), so gehen Carl Diems Ansichten doch wohl zu weit, wenn er über die indische und chinesische Gymnastik (welcher

1) Vgl. hierzu die Darlegungen von Peter Petersen über "Die spartanische Erziehung: eine Fehlform politischer Erziehung", in: Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, hrsg. von Else Petersen-Müller, Mülheim (Ruhr) 1954, S. 50 ff.

Lehrer hat wohl Kenntnisse der chinesischen Gymnastik?) ein Gesamtbild der asiatischen Kultur gewinnen will.

Wir unterschätzen jedoch keineswegs die sportliche Fairness als Mittel zur Gemeinschaftserziehung, und die vor allem für den Schüler der Mittelstufe der höheren Schule so wichtige Veranschaulichungsmöglichkeit im Geschichtsunterricht durch Ergänzung der politischen und Kulturgeschichte nicht nur durch eine Geschichte der Technik sondern auch mit Hilfe der Sportgeschichte.

3. Erste internationale Gespräche und Bemühungen um den Geschichtsunterricht (unter Berücksichtigung der Tätigkeit des Internationalen Schulbuchinstituts in Braunschweig)

Das Scheitern des Alliierten Kontrollrates für Deutschland am 20. März 1948 führte zur Bildung zweier selbständiger deutscher Staaten. Damit sind die fast unüberbrückbaren Gegensätze der beiden Weltlager mitten ins deutsche Land getragen worden. Auf der einen Seite der dialektische Materialismus und seine ökonomisch-soziale Geschichtsauffassung ¹⁾, auf der anderen ist

1) Vgl. die mit weiterführenden Anmerkungen versehenen Ausführungen von Georg von Rauch über "Das Geschichtsbild der Sowjetzone" (in: Gibt es ein deutsches Geschichtsbild? Konferenz der Ranke-Gesellschaft - Vereinigung für Geschichte im öffentlichen Leben - Verlag M. Diesterweg, Frankfurt/Main 1955, S. 101 ff.). Der Marburger Professor verwies auf die bereits bis zu seinem Bericht stattgefundenen erfolgreichen Begegnungen zwischen deutschen und westeuropäischen Historikern und stellte fest: "Um so hoffnungsloser erscheint auf der anderen Seite die Kluft zwischen dem deutschen Westen und Osten. Die wachsenden ideologischen und organisatorischen Anstrengungen der marxistischen Geschichtsforschung in der Sowjetzone drohen zu einer Aufspaltung des deutschen Geschichtsbildes in ein westliches und ein östliches zu führen, die in ihrer Wirkung nicht unterschätzt werden darf. Die heranwachsende deutsche Jugend entfremdet sich den gemeinsamen Grundlagen einer Geschichtsauffassung, die in der westlichen Welt über Volks- und Staatsgrenzen hinweg noch immer, wie die erwähnten Besprechungen zeigen, lebendig sind. Zwischen West und Ost (Fortsetzung S. 105 ad 1)

man bestrebt, den Lauf der Geschichte zu erforschen und zu lehren, ohne dabei nur eine Geschichtskonzeption als die allein mögliche hinzustellen; "unzweideutiger eigener Positionsbezug des Historikers bei trotzdem redlichem Bemühen, auch die nicht von ihm eingenommenen Positionen gerecht zu würdigen, ist als Verdeutlichung des Standorts, von dem aus er das Geschehen sieht und der sich daraus ergebenden Perspektive, die schlechthin zuverlässigste Form, in der überhaupt in einer nun einmal vielfältig deutbaren Wirklichkeit das kompossible Optimum von Tatsachentreue und Sinnzusammenhang

ad 1) (Fortsetzung von S. 104, Anm. 1) jedoch scheint auch auf dem Boden einer fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung kein echtes Gespräch mehr möglich. Es wäre kurzichtig zu leugnen, daß hier eine ernste Gefahr für das Geschichtsbewußtsein des deutschen Volkes sich abzeichnet, eine Gefahr, die alle bisherigen Spaltungen konfessioneller oder regionaler Art weit in den Schatten stellt. " (A. a. O., S. 101)

Im Jahre 1958 kam es zu entscheidenden Auseinandersetzungen zwischen dem "Verband der Historiker Deutschlands" (BRD) und der "Deutschen Historiker-Gesellschaft" der DDR, welche praktisch zur endgültigen Spaltung nun auch der west- und ostdeutschen Historiker führte; siehe hierzu: 24. Versammlung deutscher Historiker in Trier (25. bis 27. September 1958), Beiheft zur Zeitschrift "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht", Stuttgart, S. 8 ff.

Vgl. Jürgen von Hehn, Die Sowjetisierung des Geschichtsbildes in Mitteldeutschland. Sonderdruck für das Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen aus "Europa-Archiv", Folge 19 und 20 vom 5. und 20. Oktober 1954. Institut für Europäische Politik und Wirtschaft, Frankfurt am Main; M. G. Lange, Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Frankfurt am Main 1954, S. 68 ff., S. 81 ff., S. 96 ff., S. 103 ff., S. 153 ff. und S. 315 ff.: An diesen Stellen beschäftigt sich der Verfasser ausführlich mit den Lehrplänen für den Geschichtsunterricht in den Grund- und Oberschulen.

einer Geschichtsbetrachtung geboten werden kann". 1)

Der sich immer mehr vertiefende, tragische West-Ost-Gegensatz 2) in Weltanschauung und Politik hat es mit sich gebracht, daß internationale Vereinbarungen und eine für beide Teile annehmbare Verständigung über strittige Probleme des Geschichtsunterrichts zwischen der Bundesrepublik Deutschland und anderen Ländern bis heute nur im Bereich der westlich orientierten Welt stattfinden konnten, abgesehen von Konferenzen mit einigen neutralen Staaten, wie Indien, und Aussprachen mit Geschichtslehrern aus dem zwischen den Machtblöcken stehenden kommunistischen Jugoslawien.

Die Ereignisse der letzten Jahrzehnte haben der Erkenntnis neue Geltung verliehen, daß eine Überwindung des Nationalismus und damit eine internationale Verständigung und Zusammenarbeit vor allem gefördert werden müsse durch

1. ein besseres Kennenlernen der nationaltypischen Eigenart der anderen Völker und ihre Respektierung,
2. das Suchen nach Gemeinsamkeiten und nach gemeinsamen Problemen,
3. insbesondere auch durch eine Überprüfung und Erhellung der eigenen Wesensschau unter Anwendung der komparativen Methode (wie sie z. B. mit Hilfe des systematisch durchgeführten Vergleichs zur Beantwortung nomothetischer oder idiographischer Fragestellungen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft durchgeführt wird) 3)

1) Karl Thieme, Abendländisches Geschichtsbild und europäische Wirklichkeit, in: Historischer Materialismus und europäisches Geschichtsdenken; Vorträge, gehalten auf der Tagung des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer in Wanne-Eickel (1953), Düsseldorf 1954, S. 72.

2) Vgl. Theodor Litt, Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes, 2. Auflage, Heidelberg 1959.

3) Vgl. Friedrich Schneider, Einführung in die Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Graz - Wien - Köln 1953, S. 46 - 50 und das einführende Kapitel in: Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg 1947, S. 9 - 45.

Friedrich Schneider begründete 1946 das "Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft" in Salzburg, das seither durch eine Reihe internationaler Kongresse hervorgetreten ist, wie die - auch für den Geschichtspädagogen (Fortsetzung S. 107 ad 3)

und mittels wechselseitiger Revision der Forschungen und Ansichten über die fremden Völker (z. B. der Darstellung der Geschichte des fremden Landes in den eigenen Schulgeschichtsbüchern durch Gelehrte der anderen Nation oder auf internationalen Konferenzen), ferner

4. durch möglichst zahlreiche Aussprachen und Vereinbarungen auf bilateralen oder multilateralen Arbeitstagen, und
5. die Gründung bzw. die Ausweitung bestehender internationaler Vereinigungen und die Schaffung überstaatlicher Behörden.

Aus schwierigsten Anfängen heraus konnten sich seit dem "Nullpunkt" (E. Wilmanns) 1945 internationale Begegnungen mit wachsendem Erfolg entwickeln:

Zunächst fand in Deutschland lediglich das "zwangsläufige" Kennenlernen der Standpunkte und der Ansichten der Vertreter der Besatzungsmächte statt, die gerade hinsichtlich einer Erteilung des Geschichtsunterrichts durch deutsche Lehrer sehr mißtrauisch waren. Sie zögerten lange mit einer Genehmigung der erforderlichen neuen Schulgeschichtsbücher und versuchten, Inhalt

ad 3) (Fortsetzung von S. 106, Anm. 3)

beachtenswerten - Veröffentlichungen des Instituts zeigen (bisher elf Bände). Des weiteren konnte Friedrich Schneider die Herausgabe der von ihm begründeten dreisprachigen "Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft" (1. Jahrg. 1930/31), die ihm durch die Nationalsozialisten entzogen worden war, nach dem Kriege wieder übernehmen. Vgl. in dieser Zeitschrift die für den Geschichtslehrer sehr wertvolle Abhandlung von Saul B. Robinsohn, Völkerverbindender Geschichtsunterricht, in: Vol. IV, 's-Gravenhage 1958, S. 440 ff.

und Art des Geschichtsunterrichts in ihrer Heimat bei uns einzuführen. ¹⁾

Allmählich jedoch erfolgte eine Annäherung der beiderseitigen Auffassungen. So nahmen beispielsweise in Bayern Vertreter der Militärregierung an den Sitzungen der Ausschüsse der Wallenburg-Stiftung teil. Die Education Service Centers der Amerikaner vermittelten dem deutschen Lehrer und Erzieher in ihrer Zone nach den Jahren der Abgeschlossenheit einen ersten Einblick in die einschlägige ausländische, freilich vorwiegend amerikanische Literatur, und machten ihn in zahlreichen Vorträgen und Diskussionen mit dem neuesten Stand des Erziehungs- und Bildungswesens in den Vereinigten Staaten und in anderen Ländern bekannt. Dem gleichen Zweck dienten die durch die Erziehungsabteilung der Militärregierung und durch das spätere Landeskommisariat geförderten Studienreisen. ²⁾ Sie wurden vor allem von den Jugendlichen be-

1) Hierzu führte Professor Wilhelm Wühr in seinem Vortrag über die Situation des Geschichtsunterrichts in den ersten vier Nachkriegsjahren auf dem III. Internationalen Historikertreffen in Speyer (17. - 20. Oktober 1949) aus: "Aus den jüngsten Jahresberichten der höheren Schulen Westdeutschlands ertönt immer wieder die Klage um den üblen Stand des Geschichtsunterrichtes. ... Die Schulbuchnot wurde gesteigert durch das Lizenzverfahren gegenüber den Verlagen und das Zensurverfahren gegenüber eingereichten Manuskripten. Sicher war die eigene Initiative von deutscher Seite nicht überall gleich lebhaft; wo sie sich aber rührte, stieß sie gelegentlich auf grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten mit den zuständigen Stellen der Besatzungsbehörden. So galt es in der amerikanischen Zone, die Berechtigung der Geschichte als eines selbständigen Faches zu behaupten gegenüber der in den USA vielfach üblichen Methode, Geschichte nur im Rahmen der Social Studies zu verwenden, und auch dabei die Geschichte der letzten zwei Jahrhunderte fast allein gelten zu lassen". (Veröffentlicht in: Europa und der Nationalismus, Baden-Baden 1950, S. 177 und 178.)

2) Vgl. die einige Jahre in München (1. Jahrg. 1949 ff.) von der Erziehungsabteilung der Militärregierung und später von der Abteilung für Erziehung im Office of Land Commissioner for Bavaria herausgegebene pädagogische Monatszeitschrift "Schule und Gegenwart".

sonders begrüßt, wurde ihnen doch auf diese Weise die Möglichkeit geboten, unmittelbare Beziehungen zwischen Deutschland und anderen Ländern anzuknüpfen. "Die 'Rencontres Internationales' der Franzosen, die Veranstaltungen der 'German Educational Reconstruction' in England und das umfangreiche Stipendienprogramm der Vereinigten Staaten haben Tausenden von Lehrern, Schülern und Studenten den Blick in die weite Welt ermöglicht." ¹⁾

Der eigentliche Beginn der von deutscher Seite angestrebten internationalen Gespräche und Arbeitstagungen über Probleme des Inhalts und der Aufgaben des Geschichtsunterrichts und über die Verbesserung der Geschichtslehrbücher war, besonders gefördert durch die Initiative der "Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände" (AGDL), im Jahre 1949.

Schon Ende 1948 setzte die Vertreterversammlung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Dortmund einen "Ausschuß für Geschichtsunterricht" ein, der unter Leitung von Professor Georg Eckert 1949 in der Kant-Hochschule Braunschweig zum erstenmal tagte. ²⁾ Die Jahreshauptversammlung der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL), zu der sich inzwischen die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und der Bayerische Lehrerverein zusammengeschlossen hatten, beauftragte Pfingsten 1949 diesen Ausschuß, die Zusammenarbeit mit ausländischen Organisationen aufzunehmen. Über die seitherigen internationalen Diskussionen und Vereinbarungen auf gemeinsamen Tagungen, über den gegenseitigen Austausch und die wechselseitige Begutachtung von Geschichtsschulbüchern und anderer Lehrmittel, über die besonderen Gegebenheiten des Geschichtsunterrichts im Ausland, wie auch über die einschlägige internationale Tätigkeit anderer Organisationen (z. B. der UNESCO) und von den Bemühungen einzelner Persönlichkeiten, unterrichten eingehend die Abhandlungen und Aufsätze, die Diskussionsbeiträge, Ta-

1) Erich Hylla und W. L. Wrinkle, Die Schulen in Westeuropa, Bad Nauheim 1953, S. 360.

2) Dem Ausschuß für Geschichtsunterricht gehörten anfangs nur Vertreter der britischen Besatzungszone an. Seit 1950 setzt er sich aus Mitgliedern des gesamten Bundesgebietes zusammen. Siehe: Georg Eckert, Die internationale Arbeit des Ausschusses für Geschichtsunterricht der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, in: "Intern. Jahrb. f. G. - U.", Band I (1951), S. 206 ff.

gungsberichte (Empfehlungen), Mitteilungen, Chroniken und Schulbuchbesprechungen des von der AGDL herausgegebenen "Internationalen Jahrbuchs für Geschichtsunterricht". Die in den einzelnen Bänden enthaltenen Literaturhinweise und die ihnen von Fall zu Fall beigegebenen Bibliographien vermitteln einen sehr wertvollen Einblick in die Fachliteratur. 1)

Bald nach Aufnahme der ersten internationalen Kontakte stellte sich die Notwendigkeit heraus, in der Bundesrepublik ein Zentrum für diese über unsere Landesgrenzen hinausreichende Arbeit zu schaffen.

"um das gesamte, reichhaltig anfallende und äußerst wertvolle Material in einem Archiv zu sammeln, allen deutschen und ausländischen Kollegen zur Information und Anregung zur Mitarbeit zur Verfügung zu stellen und um darüber hinaus publizistisch auf einer immer breiteren Ebene wirken zu können. So entstand Ostern 1951 anlässlich der Internationalen Geschichtslehrerkonferenz in der Kant-Hochschule Braunschweig aus kleinen Anfängen das "Internationale Schulbuchinstitut", das von der Lehrer-gewerkschaft und dem Land Niedersachsen getragen wird. Es verfügt heute bereits in Bibliothek und Archiv über eine repräsentative Sammlung deutscher und ausländischer Schulbücher, Lehrpläne und anderer Lehrmittel, wie sie in dieser Geschlossenheit und steten Vervollständigung kaum an einer anderen Stelle zu finden sein dürfte." 2)

1) Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bayerischer Lehrerverein), Albert Limbach Verlag, Braunschweig. Bisher sind sechs Bände veröffentlicht worden: Bd. I (1951), Bd. II (1953), Bd. III (1954), Bd. IV (1955), Bd. V (1956) und Bd. VI (1957/58). Schriftleitung: Professor Dr. Georg Eckert und Dozent Dr. Otto-Ernst Schüddekopf, Internationales Schulbuchinstitut (Braunschweig). Vgl. auch: Geschichtsunterricht in unserer Zeit. Grundfragen und Methoden, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bayerischer Lehrerverein), Braunschweig 1951.

2) Otto-Ernst Schüddekopf in: Geschichtsunterricht in einer sich wandelnden Welt. Ein Beitrag zur internationalen Verständigung. Hrsg. von der Bundeszentrale für Heimatdienst, Bonn o. J., S. 32. (Als Sonderdruck der Wochenschrift "Das Parlament" im Oktober 1953 erschienen und in 100 000 Exemplaren an Schulen und interessierte Kreise des In- und Auslandes verteilt.)

Bereits die 1. Deutsch-Englische Geschichtslehrrerntagung in Braunschweig vom 1. - 8. Juli 1949 befaßte sich nach Erörterung grundsätzlicher Probleme mit recht praktischen Themen. So ist die Frage der richtigen Methode im Geschichtsunterricht ganz wesentlich in das Tagungsprogramm mit aufgenommen worden. ¹⁾ In den Ansprachen des englischen Brigadiers Lingham und des niedersächsischen Kultusministers Voigt ließen sich schon spezielle Auswahlprinzipien erkennen. "Der patriotische Gesichtspunkt allein genügt nicht; alles, was die Völkerverständigung fördert, muß besonders hervorgehoben werden." ²⁾

Der Wunsch wurde geäußert, eine internationale Kommission zu begründen, möglichst innerhalb oder in Verbindung mit der UNESCO, die mit der Aufgabe betraut werden kann, neue Geschichts- und Lesebücher in jugendpsychologischer Einstellung auf die verschiedenen Lebensalter herauszugeben. Auf der III. Internationalen Historikerkonferenz in Speyer (17. - 20. Oktober 1949) konnte Professor Eckert die Verbindung zu Professor Perdew, dem Leiter der Abteilung für Textbuchkontrolle der UNESCO aufnehmen.

Zuvor hatte auf der vierten Generalversammlung der UNESCO in Paris (Ende September bis Anfang Oktober 1949) Bertrand Russell als Sprecher Großbritanniens die eingehende Umgestaltung des Geschichtsunterrichts erläutert und verfocht dabei den Gedanken, "daß auf lange Sicht die Möglichkeit der Erhaltung des Friedens mehr vom Vorhandensein von Sympathien zwischen den Nationen abhängt als von jeglichem anderem Faktor". ³⁾ Der Jugend sollen "sachgerechte, von jeder Verhetzung und Verengung freie Vorstellungen über andere Völker" vermittelt werden. "Dies ist zugleich der schwierigste und wichtigste Teil jedes Planes, das gute Einvernehmen zwischen den Völkern auf dem Wege der Erziehung zu fördern. In vielen Ländern und zu vielen Zeiten haben die Schulen absichtlich einen engstimmigen Nationalismus begünstigt. Genau

-
- 1) Dr. Adam, Der neue Geschichtsunterricht. Zur I. Deutsch-Englischen Geschichtslehrrerntagung in Braunschweig vom 1. - 8. Juli 1949, "Bildung und Erziehung", 2. Jahrg. 1949, S. 709 ff.
 - 2) Dr. Adam, a. a. O., S. 711.
 - 3) Ein englischer Philosoph zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts. Bericht über die 4. Generalversammlung der UNESCO in Paris im Herbst 1949, "Pädagogische Rundschau", 4. Jahrg. 1950, S. 424.

das Gegenteil muß angestrebt werden, wenn der natürlichen Neigung der Menschheit, eine ungebührlich hohe Meinung von dem eigenen Stamm oder Volk zu haben, entgegengewirkt werden soll. ... Die Hauptbetonung im Geschichtsunterricht sollte auf die Weltgeschichte gelegt werden, so wie sie etwa in Wells' 'Outline of History' (Abriß der Geschichte) behandelt worden ist - in einer Weise, die die Gesamtentwicklung der Menschheit aufzeigt und Kriege eher als Torheiten denn als Ruhmestaten erscheinen läßt. Ich will damit nicht sagen, daß eine langweilige und farblose Neutralität gewahrt werden solle, und noch viel weniger, daß Dinge, die diesem oder jenem Lande zur Schande gereichen, stillschweigend übergangen werden sollten. Vielmehr meine ich, daß der Nachdruck auf die Menschheit im allgemeinen gelegt werden sollte statt auf irgendeine bestimmte Nation, und mehr auf die gemeinsamen Leistungen als auf die Vorzüge und Heldentaten des eigenen Landes. ... Der Bedeutung internationaler Zusammenarbeit bei der augenblicklichen Weltlage sollten besondere Unterrichtsstunden gewidmet werden, vor allen Dingen in Hinblick auf die jüngsten Beziehungen der Staaten untereinander und auf die Anstrengungen, die gemacht wurden und noch gemacht werden, um eine überstaatliche Organisation zu schaffen. Ein solcher Unterricht müßte sich streng an die Tatsachen halten, wobei die Schwierigkeiten nicht verkleinert und die Gefahren nicht auf die leichte Schulter genommen werden dürften. Andererseits sollte der Nutzen, der für die Menschheit und für jede einzelne Nation aus internationaler Zusammenarbeit erwachsen könnte, klar dargelegt und mit allem Nachdruck unterstrichen werden; es dürfte keine Neutralität gegenüber ihren Befürwortern noch ihren Gegnern geben. * 1)

1949 wurden von der UNESCO "Grundsätze für den Geschichtsunterricht" vorbereitet unter der Mitwirkung von Vertretern aus Belgien, den USA, Frankreich, Großbritannien und Portorico. Nach eingehender Prüfung konnte sie

-
- 1) Ein englischer Philosoph zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts, "Pädagogische Rundschau", 4. Jahrg. 1950, S. 425. (Zitiert nach dem als Manuskript gedruckten "British Bulletin" vom 6. 10. 1949.)

Richard M. Perdew im September 1950 in folgender Zusammenfassung veröffentlicht: 1)

- * 1. Die Kinder sollen begreifen, daß Geschichte Entwicklung ist;
2. sie sollen die gegenseitige Abhängigkeit der Völker erkennen, die auf dem Gebiete der Kultur, der Philosophie, der Technik, der Wirtschaft und der Politik sich zunehmend verstärkt, und daß diese gegenseitige Abhängigkeit sowohl Rivalität und Konkurrenz hervorrufen als auch die Grundlage für eine Zusammenarbeit werden kann;
3. sie sollen die Wichtigkeit der wirtschaftlichen Faktoren begreifen;
4. sie sollen auch andere geschichtliche Kräfte erkennen, z. B. die religiösen Kräfte;
5. sie sollen erkennen, daß der materielle Fortschritt langsam vor sich gegangen ist und der Fortschritt auf dem Gebiete der Gerechtigkeit, der Zusammenarbeit und der Toleranz noch viel langsamer;
6. sie sollen den Aufstieg, den Abstieg und das Verschwinden verschiedener Zivilisationen erkennen und die inneren und äußeren Gründe dieser Erscheinung begreifen;
7. sie sollen kennenlernen das Mißtrauen, die Vorurteile, die Intoleranz und den Egoismus ebenso wie die Notwendigkeit, diese zu überwinden;
8. sie sollen erkennen den heiligen Wert der menschlichen Arbeit, die langsam die Erde bewohnbar gemacht hat, und die Sinnlosigkeit der Zerstörung dieser Arbeit durch den Krieg.

Zu den Wünschen, Geschichtsbücher selbst herauszugeben, sagte Richard M. Perdew, daß die UNESCO den Anweisungen der 56 Mitgliedstaaten entsprechend ein Programm aufgestellt hat "für die Analyse und Überprüfung ihrer eigenen Schulbücher, ein Programm, das sie entweder im einzelnen oder im ganzen verwenden können. UNESCO kann nur Richtlinien geben, Meinungen äußern und die Mitgliedstaaten in der Durchführung ihrer Programme unterstützen." 2) Aufgrund der Erkenntnis, wie oft die Geschichtsbücher dazu mißbraucht wurden,

-
- 1) Richard M. Perdew, Geschichtsunterricht in der Auffassung von UNESCO, "Bildung und Erziehung", 3. Jahrg. 1950, S. 672 f.
 - 2) Richard M. Perdew, a. a. O., S. 673.

* Verdrehung, Lüge und Verhetzung in die Völker zu schwemmen", ¹⁾ wurde bereits 1946 vorgeschlagen, daß jedes angeschlossene Land seine geschichtlichen Unterrichtswerke an die UNESCO zur Begutachtung einschickt. "Man hofft so, ohne Eingriff in die Hoheitsrechte der betreffenden Staaten, gegen die Abschließung der Furcht, der Unwissenheit oder des bösen Willens eine natürliche Kontrolle der politischen Beeinflussung durch den Geschichtsunterricht durchführen zu können." ²⁾

Nach dem ersten Weltkrieg schon wurden von friedliebenden Kreisen und 1935 dann vom "Institut für geistige Zusammenarbeit" derartige Schritte vor allem gegen die Glorifizierung des Krieges unternommen. Doch am Vorgehen der Großmächte scheiterte dieser erste Versuch internationaler Verständigung. Praktisch wirkten sich diese Richtlinien nur dahingehend aus, daß in einigen Ländern "die Tätigkeit pazifistischer, humaner, der Völkerverständigung und Völkerverbrüderung dienender Organisationen" (z. B. das Rote Kreuz) besondere Betonung erfuhr. ³⁾

Der Generaldirektor der UNESCO, Torres Bodet, würdigte die Arbeit der AGDL in seiner Eröffnungsansprache anlässlich des 1. Internationalen Schulbuchseminars der UNESCO in Brüssel (12. Juli bis 23. August 1950). ⁴⁾ Dieses Seminar hatte zum Ziel, zur Verbesserung der Schulbücher, insbesondere der Schulgeschichtsbücher aller Länder beizutragen durch deren gegenseitige Revision, durch Ausmerzung ungenauer Darstellungen und propagandistischer Färbungen, tendenziöser Entstellungen und nationaler Vorurteile. Professor Eckert, Leiter der deutschen Delegation, hielt im Plenum einen Vortrag über die geplanten Arbeiten. Auf dieser Tagung konnten wertvolle Beziehungen zu ausländischen Kollegen angebahnt, bzw. vertieft werden (so z. B. zu Mr. Hartshorn, Washington, dem Sekretär des National Council for the Social

1) Wilhelm Platz, UNESCO, "Pädagogische Rundschau", 1. Jahrg. 1947, S. 199.

2) Wilhelm Platz, a. a. O., S. 199.

3) Emil Franzel, Sinn und Aufgabe des neuen Geschichtsunterrichts, "Die Pädagogische Provinz", 2. Jahrg. 1948, S. 449.

4) Siehe: Georg Eckert, Die internationale Arbeit des Ausschusses für Geschichtsunterricht der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, "Intern. Jahrb. f. G. - U.", Bd. I (1951), S. 206 ff.

Vgl. hierzu: Bertil Kromayer, Werden und Ziele der UNESCO. Münchener Dissertation (Maschr.) 1956, S. 128 ff.

Studies). Auch an dem den gleichen Aufgaben dienenden UNESCO-Seminar in Sèvres (1951) ¹⁾ nahm Professor Eckert (zusammen mit Frau Dr. Bauer und Dr. Guthmann) teil.

Auf Einladung der AGDL versammelten sich Vertreter aus Dänemark, Deutschland, England, Frankreich, Holland, Norwegen, Schweden, der Schweiz und der Vereinigten Staaten vom 21. bis 27. März 1951 in der Kant-Hochschule Braunschweig. Die Teilnehmer an dieser Tagung verwirklichten damit eine Vereinbarung, die sie ein Jahr zuvor auf dem UNESCO-Seminar in Brüssel getroffen hatten. Man diskutierte über strittige Punkte der neueren und neuesten Geschichte. "Den Höhepunkt der Konferenz bildete eine mit großer Offenheit und starker innerer Anteilnahme geführte Aussprache über das Dritte Reich und die deutsche Widerstandsbewegung, die, erst spät nach Mitternacht beendet, die ganzen folgenden Tage nachklang. ... Bei der praktischen Arbeit wurde nicht lange über die Notwendigkeit internationaler Schulbuchgestaltung diskutiert, sondern gleich mit der gegenseitigen Kritik dänischer, deutscher, holländischer und französischer Schulbücher begonnen. Auf deutscher Seite hatten mehrere Verlage ihre Werke und - wohl zum erstenmal - auch ungedruckte Manuskripte vorgelegt." ²⁾ Drei Arbeitsgruppen (eine deutsch-skandinavische, eine deutsch-holländische und eine deutsch-französische) besprachen das vorliegende Material, wobei, nach dem Bericht von Georg Eckert ³⁾, die Ausführungen der französischen Professoren Aubert und Bonnet und auch die Diskussion mit der dänischen Abordnung (die der Vorsitzende des dänischen Geschichtslehrerverbandes leitete) besonders wertvoll waren. Professor Perdew (UNESCO, Paris) nahm an dieser Tagung teil, zu deren Beginn das schon erwähnte Internationale Schulbuchinstitut gegründet wurde. Es konnte festgestellt werden, daß die Zusammenkunft "ein voller sachlicher und menschlicher Erfolg" war und die Teilnehmer übereinkamen, "die Arbeit in Zukunft weiter fortzusetzen. Somit dürfte die Grundlage für eine

1) Hermann Kamps, Das UNESCO-Seminar in Brüssel, "Intern. Jahrb. f. G. - U.", Bd. I (1951), S. 180 ff. Siehe auch ebd., Bd. II (1953), S. 363 ff.

2) Georg Eckert, Die internationale Geschichtslehrrtagung Ostern 1951, "Intern. Jahrb. f. G. - U.", Bd. I (1951), S. 191.

3) Georg Eckert, a. a. O., S. 191.

westeuropäische Zusammenarbeit bei der Gestaltung und Erneuerung der Schulbücher gelegt sein. * 1)

Bereits 1952 erfaßte diese Zusammenarbeit infolge einer beachtlichen Erweiterung alle westeuropäischen Staaten mit Ausnahme von Portugal und Spanien. Im gleichen Jahr erfuhr sie mit der ersten amerikanisch-deutschen Historikertagung (Mai 1952) eine weitere Ausdehnung über die europäischen Grenzen hinaus. Hinzu kam dann auch ein Lehrmittelaustausch mit Mexiko und dem Irak.

Die erste und zweite japanisch-deutsche Historikertagung im Jahre 1953 in Braunschweig war der Auftakt zu Zusammenkünften deutscher und asiatischer Pädagogen, die 1954 mit der ersten indisch-deutschen Konferenz ihre Fortsetzung fanden.

Otto-Ernst Schüddekopf, ein maßgeblicher Mitarbeiter des Internationalen Schulbuchinstituts, erklärte hierzu:

"Für diese Ausweitung der internationalen Schulbucharbeit waren die persönlichen Beziehungen von großem Nutzen, die Professor Eckert auf den UNESCO-Seminaren in Brüssel 1950 und in Sèvres 1951 mit Kollegen aus Übersee anknüpfen konnte. Auch die systematische Ausdehnung der Kontakte nach Asien, verdankt das Institut, nachdem es von deren Notwendigkeit überzeugt war, mannigfachen Anregungen und der Hilfestellung der Erziehungsabteilung der UNESCO." 2)

Der Aufgabenbereich aller weiteren internationalen Zusammenkünfte lag nach der Klärung der allgemeinen Fragen, der Aussprache über Methodik usw. wesentlich in der Bearbeitung der Schulbuchfragen. Die letzte Begegnung fand im Februar 1960 zwischen englischen und deutschen Historikern in Braunschweig statt. Die "Sondersituation" in Deutschland, hervorgerufen durch die jüngsten antisemitischen Ausschreitungen, rief eine lebhaftere Diskussion über zehn vorgelegte Schulgeschichtsbücher hervor. "Die Engländer kleideten ihre allgemeine Kritik in eine zurückhaltende Form. Sie vermißten

1) Georg Eckert, Die internationale Geschichtslehrrtagung Ostern 1951, "Intern. Jahrb. f. G. - U.", Bd. I (1951), S. 192.

2) Siehe: "Intern. Jahrb. f. G. - U.", Bd. V (1956), S. 74.

in den meisten Fällen Anleitungen für die Kinder, sich auch in die Position des anderen hineinzudenken, und, als Konsequenz, zwischen mehreren Positionen sich für eine zu entscheiden. 'Die deutschen Lehrmittel sind sehr faktenfreudig', so formulierte einer der englischen Kritiker, 'aber die demokratische Tugend des eigenen Entscheides kommt zu kurz.' " 1)

Professor Eckert mußte am Ende der Konferenz feststellen: "Wir können freilich nicht sagen, daß alles in Ordnung ist. Wir stolpern heute nach den Hakenkreuzschmierereien über einige Stellen, über die wir früher hinweggelesen haben. Vielleicht haben wir manches doch zu leicht genommen." 2)

1) Josef Schmidt, Unsere Schulbücher in deutsch-englischem Urteil. Die gemischte Historiker-Kommission in Braunschweig kommt nicht in allen Fällen zu einer guten Benotung. In: "Süddeutsche Zeitung" Nr. 50, vom 27./28. Februar 1960.

2) Zitiert nach Josef Schmidt, a. a. O.

II) Von der Gründung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (1949) bis zur Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn: "Grundsätze zum Geschichtsunterricht"

1. Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands

Die durch die Zersplitterung des Schulwesens hervorgerufenen Unterschiede in der Nachkriegsentwicklung des Geschichtsunterrichts in den westdeutschen Ländern, insbesondere auch der Geschichtslehrpläne, erfüllten viele Geschichtslehrer mit großer Sorge. Verdienstvolle Arbeit für die Vorbereitung und bei den Beratungen über eine Angleichung der historischen Unterweisung in den höheren Schulen der Bundesrepublik leistete der "Verband der Geschichtslehrer Deutschlands" ¹⁾, neugegründet am 13. September 1949 in München im Anschluß an den ersten Deutschen Historikertag nach dem Kriege. Als erster Vorsitzender des Verbandes war "der eigentliche Wiederbegründer" ²⁾ Oberstudiendirektor Dr. Gerhard Bonwetsch, tätig. Er berichtete uns in der Festnummer zu der 22. Versammlung deutscher Historiker und der Tagung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands in Bremen (17. - 20. September 1953) der Zeitschrift des Verbandes, "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht" (GWU) selbst über die Schwierigkeiten der Neugründung. Anfangs sahen "viele Kollegen" die "Notwendigkeit eines Verbandes mit Mitgliedsbeiträgen nicht recht ein, weil ihnen das, was der einzelne für seinen Beruf brauchte, großzügig vom Staat geboten wurde". ³⁾ Vor der Entstehung des Verbandes

-
- 1) Vgl. Gerhard Bonwetsch, Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, "Intern. Jahrb. f. G. - U.", Bd. I (1951), S. 204 ff. Ders., Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 522 ff. Der Deutsche Geschichtslehrerverband wurde 1913 ins Leben gerufen. Friedrich Neubauer war sein erster Vorsitzender. "Nur wer noch selbst einen Geschichtsunterricht erlebt hat", so sagte G. Bonwetsch (GWU, a. a. O., S. 522), "dessen wesentlicher Inhalt darin bestand, etwa in Obersekunda die Daten der Alten Geschichte nach den Cauerschen Tabellen auswendig zu lernen und sie vorwärts und rückwärts aufsagen zu können, vermag zu beurteilen, welchen ungeheuren Fortschritt Neubauers Lehrbuch der Geschichte bedeutete". F. Neubauer legte nach dem ersten Weltkrieg sein Amt nieder, der Berliner Stadtschulrat Arnold Reiman war sein Nachfolger. Nach dem Jahre 1935 wurde der Verband "gleichgeschaltet".
 - 2) Siehe: GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 509: OstD Dr. G. Bonwetsch, Ehrenvorsitzender des Geschichtslehrerverbandes. (Gest. am 18. 6. 1956)
 - 3) G. Bonwetsch, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 523.

habe es in mehreren westdeutschen Ländern schon Arbeitsgemeinschaften der Geschichtslehrer gegeben, deren Tagungen und Kurse von den "zuständigen Ministerien finanziert wurden und mit bestem Erfolg geistige Anregung und Gelegenheit zu freimütiger Aussprache boten. So dankenswert diese Veranstaltungen waren und heute noch sind, so haben sie doch unbeabsichtigt das Wachstum des Verbandes zunächst gehemmt". ¹⁾ Die fruchtbare Zusammenarbeit "von Wissenschaftlern und Schulhistorikern aus allen westdeutschen Ländern" in der Verbandszeitschrift ²⁾ schlug eine erste Brücke.

"Den entscheidenden Auftrieb", so berichtete G. Bonwetsch weiter, "erfuhr der Verband durch die Marburger Tagung im September 1951. Unter dem Eindruck eines sorgfältig substantiierten Referates von Karl Krüger erkannten die zahlreichen Teilnehmer plötzlich, wie sehr sich der Geschichtsunterricht in den westdeutschen Ländern nach Aufbau, Lehrplänen und Zielsetzung auseinanderentwickelt hatte". ³⁾ Wir wollen nun auf die Ausführungen von Karl Krüger wegen ihrer besonderen Bedeutung für unseren Überblick eingehen. Sie sind zusammengefaßt veröffentlicht worden. ⁴⁾ "Aus der Anschauung heraus, daß der Geschichtsunterricht durch eine besondere Verantwortung für die deutsche Katastrophe belastet sei", so führte Karl Krüger zu Beginn seines Vortrages aus, "lenkten alle Regierungen in Deutschland seit 1945 ihre besondere Aufmerksamkeit auf den Geschichtsunterricht in den höheren Schulen". Aus dem gleichen Grunde hätten die Besatzungsmächte auf Art und Durchführung des geschichtlichen Unterrichts Einfluß genommen,

1) G. Bonwetsch, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 523.

2) G. Bonwetsch, a. a. O., S. 523 und 524. Die seit Ostern 1950 monatlich erscheinende Zeitschrift "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht" (GWU) konnte "in überraschend kurzer Zeit unter vorbildlicher Schriftleitung in die gleiche Rolle" hineinwachsen, welche einst die von Friedrich Neubauer, Fritz Friedrich u. a. hrsggeg. Verbandszeitschrift "Vergangenheit und Gegenwart", ehe sie "ein Opfer der Partei" wurde, gespielt hatte (G. Bonwetsch, a. a. O.).

3) G. Bonwetsch, GWU, a. a. O., S. 524.

4) Karl Krüger, Die Lehrpläne für den Geschichtsunterricht an den höheren Schulen der westdeutschen Länder, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 745 ff.

was dazu geführt habe, "daß in den drei westdeutschen Besatzungszonen die Entwicklung jeweils verschieden verlief und in der Russischen Zone sowjetische Auffassungen entscheidende Bedeutung gewannen". 1)

"Je mehr dann den westdeutschen Länderregierungen Handlungsfreiheit gegeben wurde, umso mehr gingen die Wege auch in den einzelnen Ländern auseinander". 2)

Über "einige allgemeine Grundsätze" sei zwar in den Lehrplänen eine "einheitliche Auffassung" zu erkennen 3), so stellte Karl Krüger 1951 auf der Marburger Tagung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands fest, "im großen Ganzen aber" bestünden "tiefgreifende Unterschiede", welche "die jeweilige politische und schulpolitische Lage" aufzeigen 4), Unterschiede, die vor allem durch "überaus starke Abweichungen" der Stoffverteilung auf die einzelnen Klassen hervorgerufen worden wären:

Die Auswirkungen schulpolitischer Veränderungen hätten sich durch die Einführung der verlängerten Grundschulzeit in den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen in der Unterstufe deutlich gezeigt. In Hessen behandle man auf der Unterstufe den gleichen Stoff wie "in den entsprechenden Klassen der Volksschule". Es bestehe des weiteren "keine Einmütigkeit darüber, ob der sogenannte 'Vorkurs' Aufgabe des Deutsch- oder Geschichtsunterrichts sei". 5)

1) Karl Krüger, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 745.

2) Karl Krüger, GWU, a. a. O., S. 745.

3) Karl Krüger konnte in seinem Referat darauf hinweisen, daß in den folgenden 6 Punkten "einheitliche Grundsätze aller Lehrpläne und Richtlinien" vorhanden seien:

1. Verzicht auf lückenlose Darstellung,

2. Betonung eines europäischen Bewußtseins,

3. Hervorhebung der Kulturgeschichte,

4. Zurücktreten der politischen Geschichte, insbesondere der Kriegsgeschichte,

5. Vertiefung der staatsbürgerlichen Erziehung,

6. Festhalten an der Unter-, Mittel- und Oberstufe der höheren Schule, also an ihrer Dreiteilung. "In diesem Zusammenhang kann man nur einen Versuch (in Hamburg) feststellen, den Gang der gesamten Geschichte während der ganzen Schulzeit in nur einem durchlaufenden Kurs zu vollziehen. Aber auch in Hamburg wird nunmehr ein Entwurf vorbereitet, der nach der Wiedereinführung des 13. Schuljahres (der 0 I) den zweimaligen Kurs vorsieht" (GWU, a. a. O., S. 746).

4) Karl Krüger, a. a. O., S. 746.

5) Karl Krüger, a. a. O. Vgl. hierzu auch S. 200 ff. u. S. 209, Anm. 1 d. vorl. Arb.

Jedes Land gehe in der Mittelstufe "seine eigenen Wege". Bayem unterscheide in seinen amtlichen Stoffplänen für das Schuljahr 1951/52 "sogar die einzelnen Schultypen, je nachdem sie mit Latein oder Englisch als grundständiger Sprache anfangen", so daß der Beginn der Oberstufe in den altsprachlichen Gymnasien mit dem 10. Schuljahr (U II) erfolge, hingegen in den neusprachlichen Schulen mit dem 11. Schuljahr (O II). In Berlin habe die Oberstufe aufgrund der besonderen schulpolitischen Lage bisher mit dem 9. Schuljahr (O III) beginnen müssen, jedoch verlegte man im Rahmen der Revision der Westberliner Schulverfassung sowie der geplanten Wiedereinführung der Oberprima den Oberstufenbeginn in das 11. Schuljahr (O II). Die Erfahrungen mit den "vorläufigen Richtlinien von 1949" in Niedersachsen führten dazu, daß im Sommer 1951, entgegen den Richtlinien von 1949, welche hierfür das 9. Schuljahr (O III) festgesetzt hatten, die Anfangsklasse der Oberstufe in das 11. Schuljahr (O II) verschoben wurde. "Die Stoffverteilung für die Mittelstufe in Bremen und Hessen wurde durch den Wunsch bestimmt, in den höheren Schulen den gleichen Stoff zu behandeln wie in den entsprechenden Klassen der Volksschulen", so sagte Karl Krüger in seinem Referat. Jedoch werde "angesichts der bisherigen Erfahrungen ... in Bremen die Rückkehr zu der alten Stoffverteilung ... diskutiert" (Mittelstufe ab 7., Oberstufe ab 11. Schuljahr). "Auch in Hessen wünscht eine ... Mehrheit der Geschichtslehrer aus den bekannten Erwägungen (wie Verfrühung, Rücksicht auf die zahlreichen Schulabgänger in der U II u. a.) die Wiedereinführung der alten Einteilung (Mittelstufe von IV bis U II)". Über den Entwurf des nordrhein-westfälischen (amtlichen) Lehrplanausschusses vom Jahre 1951 (Mittelstufe von V bis O III) werde im Augenblick noch debattiert. Bei "Probeabstimmungen" hätten sich bisher die Geschichtslehrer mit großer Mehrheit gegen diesen Entwurf ausgesprochen. ¹⁾

Hinsichtlich der Stoffverteilung in der Oberstufe wäre mit der "allgemeinen Wiedereinführung des 13. Schuljahres ... zunächst ein Problem gelöst" worden, "aber daneben bestehen weitere". Zu diesen zählen sowohl die Kernfrage, "ob der Oberstufenunterricht grundsätzlich auf eine chronologische Durchnahme des Stoffes zugunsten eines thematischen Unterrichts verzichten könne oder solle", als auch die Stellung der "Gegenwartskunde" im Lehrplan. "Die meisten

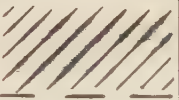
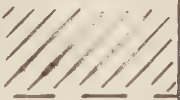
1) Karl Krüger, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 746 und 747.

westdeutschen Länder haben sich freilich dafür entschieden, die staatsbürgerliche Durchdringung als ein Unterrichtsprinzip anzusehen, und verzichten daher auf ein besonderes Fach". 1)

Karl Krüger gab eine Übersicht über die Geschichtslehrpläne in den westdeutschen Ländern (einschließlich Berlin) nach dem Stand von 1951, die unseres Wissens bis heute die einzige ist. Wegen ihrer instruktiven Anschaulichkeit sei sie nachstehend wiedergegeben:

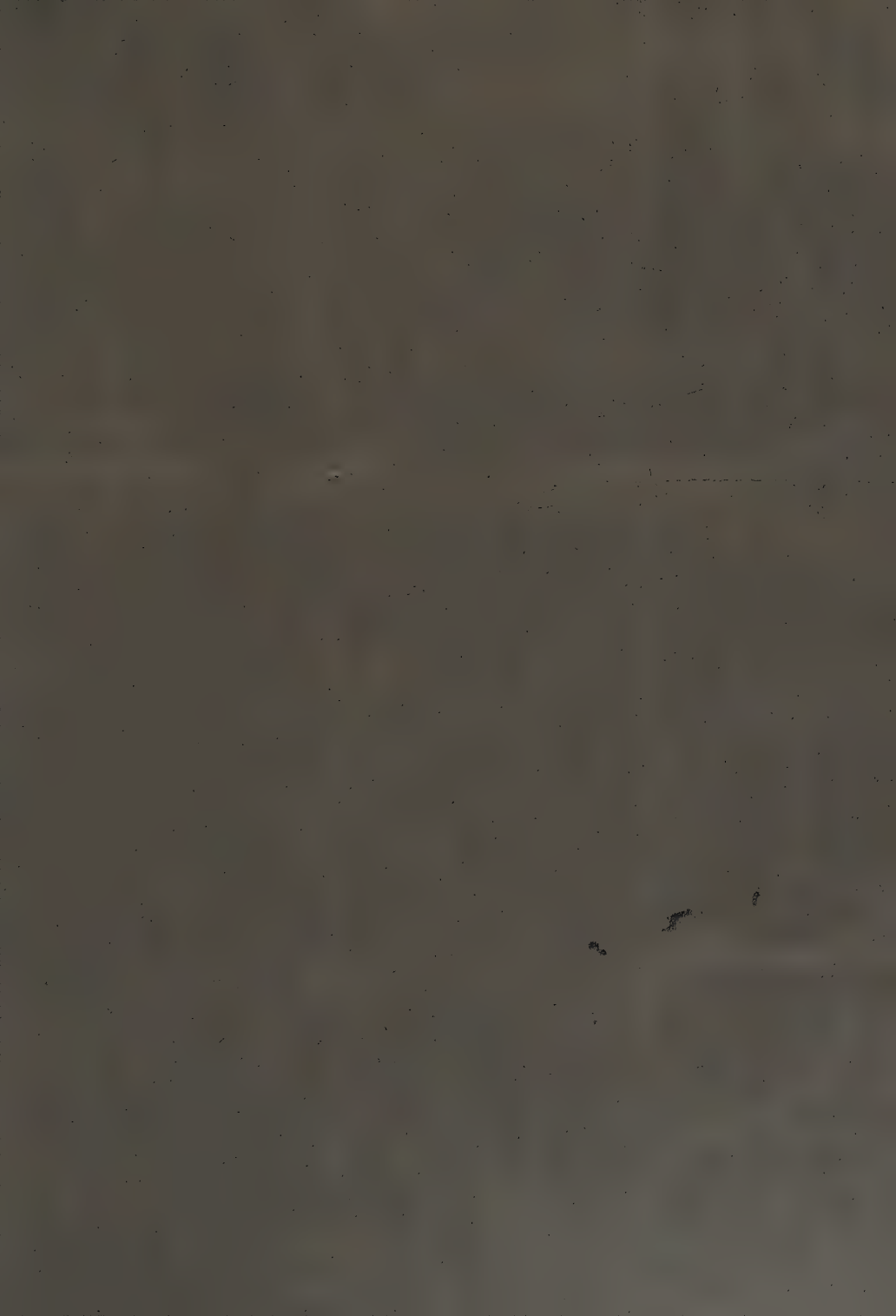
1) Karl Krüger, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 747.

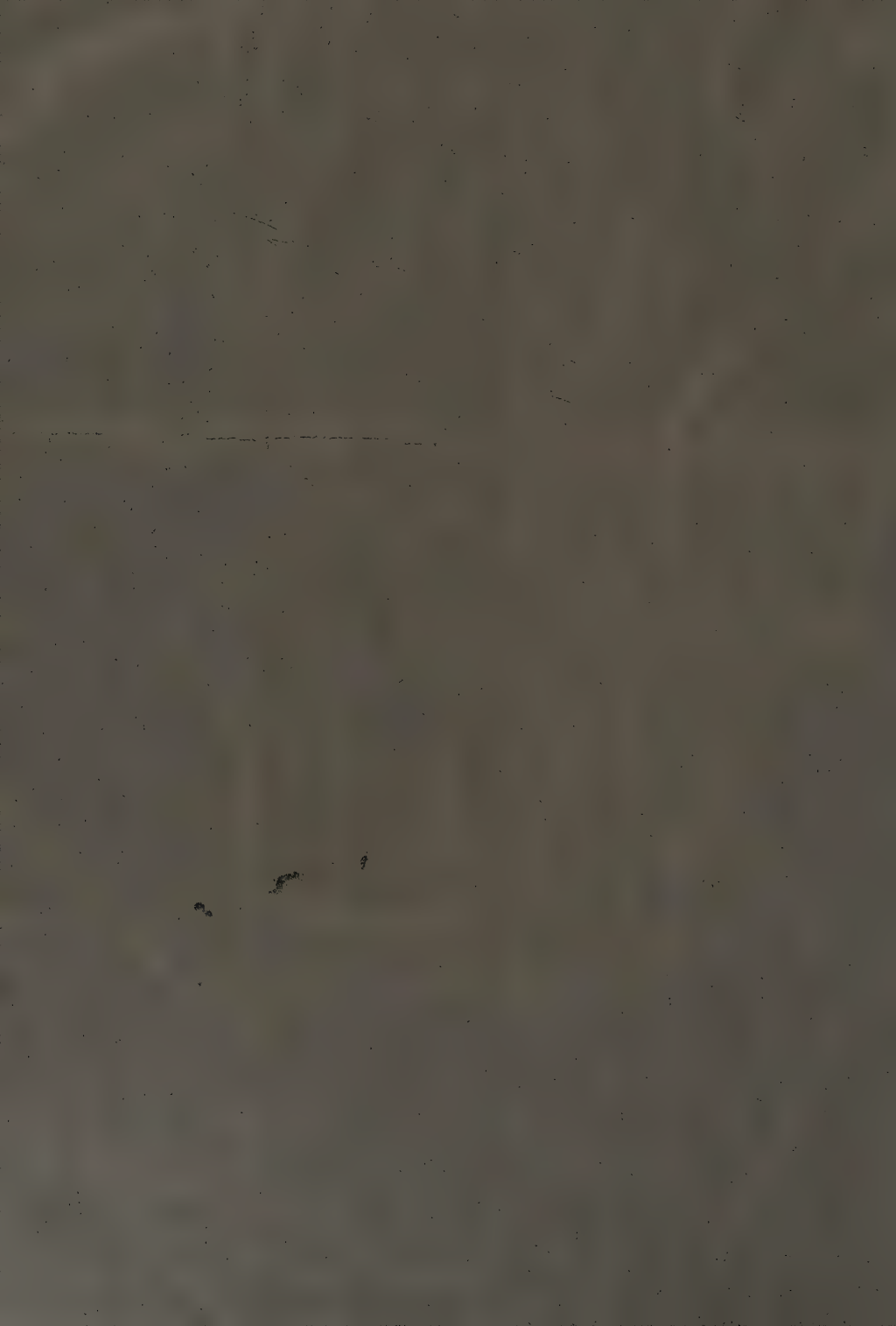
ÜBERSICHT ÜBER DIE LEHRPLÄNE FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT AN

LAND	UNTERSTUFE		MITTELSTUFE		
	Sexta	Quinta	Quarta	Untertertia	Ober
Baden: Oberstufe Entwurf 1951	VI (5.) 1.	V (6.) 2.	IV (7.) 3.	UIII (8.) 4.	Ober
	Heimatkundliche Stoffe und Lebensbilder im Deutschunterricht		Alte Gesch. im Mittelmeer-raum	Von der germanischen Frühzeit bis zum Ende des Mittelalters	Vom der bis 2. Wien
Bern: { Neusprachliche Anstalten Altsprachliche Gymnasien: 1951/52			Vorgeschichte Antike	von 476 bis 1500	von bis
			V. d. Anfängen bis etwa 900 n. Chr.	von 900 bis 1775	von bis Geg
Berlin: — Lehrplan 1948: Entwurf 1951:	Heimatgeschichte und Sagen	Altertum bis 1648	bis 1848	bis 1945	Vor Ant Mit
	in der Grundschule	Altertum bis 1648	Vorgeschichte und Antike	von 500 bis 1500	vo bis
Mein: Lehrplan 1950:	Heimat- und Lebensbilder in der Grundschule		Keine Antike! von 113 v. bis zum Ende d. Mittelalters	Erfindungen und Entdeckungen bis zum Wiener Kongreß	Vom Wien bis 2. Geg
Hamburg: — Lehrplan 1948: Entwurf 1951:	Heimat- und Lebensbilder in der Grundschule		Keine Antike! Mittelalter	- 1648	-
			Antike bis 800	800 bis 1648	bis
Essen: Richtlinien 1949:	Heimat- und Lebensbilder Zeugen alter Zeit (-1648)	Gestalten der Neuzeit (-1945)	Antike bis 1250	bis 1850	bis

HÖHEREN SCHULEN IN DEN WESTDEUTSCHEN LÄNDERN UND BERLIN

Unterstufe Unterschule (9.) 5.	Untersekunda UII (10.) 6.	Obersekunda OII (11.) 7.	OBERSTUFE Unterprima Oberprima		STAATSBÜR- GERKUNDE
			UI (12.) 8.	OI (13.) 9.	
Beginn Neuzeit Wiener Kongreß	Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart	Antike bis frühes Mittelalter	Mittelalter bis Wiener Kongreß	Europäische Geschichte bis zur Gegenwart	Unterrichts- prinzip
1500 1815	von 1815 bis 1951	Vorgeschichte, Antike und Mittelalt. b. 1254	Mittelalter u. Neuzeit bis 1815	von 1815 bis zur	Sozialkunde als
1775 zur Gegenwart	v. d. Anfängen bis zum Ende des Röm. Reich.	Mittelalter u. beginnende Neuzeit b. 1555	v. d. Konfessions- kriegen bis zum Wiener Kongreß	Gegenwart	Sonderfach
Geschichte, Mittelalter	Spätes Mittelalter bis 1815	bis 1951	Geschichtl. Probleme		Unterrichts- prinzip
1500 1815	von 1815 bis 1951	Vorgeschichte, Antike, Mittelalt. b. 1254	von 1254 bis 1815	von 1815 bis 1951	
Wiener Kongreß zur Gegenwart	Vorgeschichte, Alte Gesch. abendl. Gesch. bis 1300	1300-1815	x Längsschnitt- themen bis zur Gegenwart	x Grundfragen der Menschheits- geschichte	Unterrichtspr., außerdem <u>eine</u> <u>Wochenstunde</u> "Gemein- schaftskunde" ab 7. Schuljahr
1850	- 1850	von 1850 bis Gegenwart			Unterrichts- prinzip
1848	Gegenwart	x Thematischer Unterricht (Antike bis Gegenwart)			
1945	Von der alten Welt zum Abendland	Kulturgeschichtl. Querschnitte: Das Europ. Zeitalter (1500-1789) (1789-1890)		Das beginnende Weltzeitalter	Sozialkunde als Sonderfach





	1.	2.	3.	4.
Richtlinien 1949: Niedersachsen: —		Bilder aus dem abendländisch. Mittelalter	Vom späten Mittelalter bis zur frz. Rev.	19. Jh.
Richtlinien 1951:		Heimatkunde	Antike bis 500 n. Chr.	Das Mittelalter
Nordrhein-Westphalen Entwurf 1951:	Heimatsbilder	<u>Altertum</u>	bis 1500	bis 1848
Nordwürttemberg: Lehrplan 1949:		Bilder und Sagen aus d. Altertum u. d. Heimat	Griechische und röm. Gesch. bis 305	305 n. Chr. bis Ende ds. 15. Jahrhundert.
Rheinland-Pfalz: Lehrplan 1950:		Sagen und Bil- der aus dem Altertum, der deutschen Ver- gangenheit u. der Heimat	Urgeschichte, mit röm. Geschichte	Von der Völ- kerwanderung bis zum Ende des Mittel- alters
Schleswig-Holstein: Richtlinien 1951:			Antike, germ. Frühzeit bis zum Zerfall d. Karolinger- reiches	Von der Grün- dung d. dtsch. Reiches bis z. Ende des 30- jähr. Krieges
Südwestfalen: Stoffverteilungsplan 1950:		Sagen und Bilder im <u>Deutschunter- richt</u>	Geschichte ds. Altertums bis zum Untergang des weström. Reiches	Mittelalter und Neuere Zeit bis 1648
Zusammengestellt nach dem Bericht von Karl Krüger, Die Lehr- länder, in: "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht", 2. Jg. X = thematischer Unterricht				

5.	6.	7.	8.	9.	
Das Altertum	Die abdl. Welt bis zum Ausg. des Mittelalters	Von d. Reform. bis zum Wiener Kongreß	Vom Wiener Kongreß b. z. Gegenwart		Unterrichts- prinzip
Von d. Reformation bis 1848	von 1848 bis zur Gegenwart	x Themenvorschl. f. d. Oberstufe: (Vorgesch. u. Antike b. z. Gegenwart)			
bis zur Gegenwart	Die Geschichte der alten Welt	Das Abendland bis zum Ausgang des Mittelalters	x Europa und die Welt	x Weltgeschichte seit 1860	Unterrichts- prinzip
1500 - 1786	1786 bis zur Gegenwart	Geschichte d. Altertums u. d. Mittelalters bis 1250	1250 - 1815	1815 bis Gegenwart	Unterrichts- prinzip und "Gemeinschaftsk." als Sonderfach f. U II u. O I
Vom Beginn der Neuzeit bis zum Wiener Kongreß	19. u. 20. Jahrhundert	Von der Urgeschichte bis zum Ausgang des Hochmittelalters	von 1250 bis 1850	x bis zur Gegenwart - Querschnitte u. Längsschnitte	Unterrichts- prinzip
Vom Zeitalter des Absolutismus bis 1848	Von 1850 bis zur Gegenwart. Staatsbürgerkunde	Orient und Europa bis 1250	vom Untergang der Hohenstaufen bis 1848	x Weltgeschichte b. z. Gegenwart	Unterrichts- prinzip u. "Gegenwartsk." als Sonderfach in O I
Von 1648 bis 1815 im europäisch. Zusammenhang	1815 bis Gegenwart - Staatsbürgerkunde	Alte Geschichte und Mittelalter bis 1500	von 1500 bis 1815	von 1815 bis zur Gegenwart - Staatsbürgerkunde	Unterrichts- prinzip mit besonderer Betonung in U II u. O I

ine für den Geschichtsunterricht an den höheren Schulen der westdeutschen
g. 1951, S. 745 ff.

Diese Übersicht veranlaßte nun die Teilnehmer an der ersten ordentlichen Hauptversammlung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands am 12. September 1951 in Marburg, den Vorstand zu beauftragen, einen Ausschuß einzusetzen "unter Hinzuziehung führender Kollegen aus verschiedenen Ländern der Bundesrepublik", welcher "Richtlinien für eine Angleichung des Geschichtsunterrichts zu entwerfen" ¹⁾ habe. Das Ergebnis der Beratungen solle dann der Kultusministerkonferenz der westdeutschen Länder vorgelegt werden. Das Ziel der Bemühungen um einen "gemeinsamen westdeutschen Rahmenlehrplan" bestände darin, "der weitgehenden Zersplitterung der Lehrpläne für Geschichte an den Höheren Schulen der westdeutschen Länder" ²⁾ zu begegnen.

2. Die "Westdeutsche Lehrplankonferenz für Geschichte in Calw" (1951) und die "Grundsätze zum Geschichtsunterricht"

Vom 25. November bis 1. Dezember 1951 fand aufgrund dieses Beschlusses der Hauptversammlung eine Tagung des inzwischen gebildeten Ausschusses in der Württembergischen Akademie in Calw statt. An den Verhandlungen dieser "Westdeutschen Lehrplankonferenz für Geschichte in Calw" ³⁾

1) Gerhard Bonwetsch, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 524.

2) Siehe: Westdeutsche Lehrplankonferenz für Geschichte in Calw, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 42.

3) Vgl. Felix Messerschmid, Zur Westdeutschen Lehrplankonferenz für Geschichte in Calw, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 32 ff.

nahmen zwölf Fachleute teil ¹⁾, die sich bei ihren Beratungen auf die Ergebnisse stützen konnten, die auf einer kurz vorher in Bremen (14. - 20. Oktober 1951) zusammengetretenen Konferenz ²⁾, an der Vertreter aller westdeutschen Schulbehörden und Berlins teilnahmen, erarbeitet worden waren. Des weiteren wurde diese Konferenz vorbereitet durch eine, vom Vorsitzenden des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, Gerhard Bonwetsch, veranstaltete Umfrage des Verbandes bei den Geschichts-

1) Dem Ausschuß gehörten an (s. GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 42):

Dr. H. G. Böhme, StAss. in Weilburg/Lahn
Dr. G. Bonwetsch, OstD i. R. in Detmold
Dr. habil. K. Bosl, Univ.-Doz. in München
Dr. E. Buschmann, Oberschulrätin in Oldenburg
Dr. K. D. Erdmann, Priv.-Doz. in Köln
Dr. E. Kaier, ORR in Freiburg
Dr. H. Kömer, OstR in Göttingen
Dr. K. Krüger, StR in Detmold
Dr. F. Messerschmid, OstD in Calw
I. Pollmüller, StR in Bottrop
Dr. K. Reiche, OstD in Meldorf/Holstein
Fr. Walburg, OstD in Bremen

Die vom Ausschuß "nach eingehender Erörterung der Lage des Geschichtsunterrichts in den westdeutschen Ländern und gründlicher Prüfung der sich daraus ergebenden Probleme" verabschiedeten Grundlinien, die sog. "Calwer Beschlüsse", vom 1. Dezember 1951, wurden veröffentlicht in: GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 42 ff.

- 2) Vgl. Felix Messerschmid, Zur Westdeutschen Lehrplankonferenz in Calw, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 35. "Am peinlichsten aber tritt die Zersplitterung des Geschichtsunterrichts im Bundesgebiet bei den mancherlei internationalen Gesprächen über diesen Unterricht ins Bewußtsein, wo 'auf jede Frage nach dem Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik mindestens 11 verschiedene Antworten gegeben werden' (Buschmann)." Die Konferenz in Bremen "war eigens zu dem Zweck einberufen worden, um für das Treffen in Dijon 1952 vorbereitend wenigstens eine Klärung der Standorte und der Unterschiede herbeizuführen." (A. a. O.)

lehren und -lehrerinnen der höheren Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen. 1) Das Arbeitsergebnis der Calwer Sitzungen, die von den Mitgliedern des Ausschusses "einmütig" angenommenen "Grundlinien" 2), welche auch unter dem Namen "Calwer Beschlüsse" vom 1. Dezember 1951 bekannt geworden sind, können wir mittels eines Vergleichs mit der in der Anlage im Wortlaut wiedergegebenen "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn: Grundsätze zum Geschichtsunterricht" 3) in seinen wesentlichen Zügen vor Augen führen. Diese Grundlinien wurden der Kultusministerkonferenz unterbreitet und es nahmen auch, wie Gerhard Bonwetsch berichtete, "an den mehrfachen Beratungen des Geschichtsausschusses der Kultusministerkonferenz" im Jahre 1953 unter Leitung von Ministerialrat Dr. O. H. Müller in Wiesbaden "mehrere 'Calwer' als Vertreter ihrer Länder" teil. "Mit Freude durften wir feststellen, daß der Verband für die Entschließungen des amtlichen Geschichtsausschusses fruchtbare Vorarbeit geleistet hat". 4)

Dieses Gremium "von Historikern und Geschichtslehrern aller Länder der Bundesrepublik" war von der Kultusministerkonferenz im Jahre 1952 eingesetzt worden, um die Klagen "über eine im Unterricht nicht zu bewältigende Stofffülle" zu prüfen und den Stoff "auf ein Maß zurückzuführen, das ... erlaubt, gründliches Wissen zu vermitteln, das aber gleichzeitig die Möglichkeit zum Durchdenken und zu erzieherischer

-
- 1) Auf diese Umfrage wird auf S. 192 ff. der vorliegenden Arbeit ausführlich eingegangen (siehe auch S. 229 f.).
 - 2) Siehe: Westdeutsche Lehrplankonferenz für Geschichte in Calw, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 42. Die "Grundlinien" finden sich a. a. O., S. 42 ff.
 - 3) Veröffentlicht in: GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 132 ff. Vgl. O. H. Müller, Zu den "Grundsätzen zum Geschichtsunterricht", a. a. O., S. 129 f. Siehe auch S. 323 ff. der vorliegenden Arbeit.
 - 4) Gerhard Bonwetsch, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 524.

Einwirkung freiläßt". 1) Nach einstimmiger Billigung des Ergebnisses der Arbeitstagen durch den Schulausschuß und die Konferenz der Kultusminister am 17. Dezember 1953 wurde es in der vorstehend angegebenen Empfehlung veröffentlicht.

Betrachten wir nun vergleichend die "Calwer Beschlüsse" vom 1. Dezember 1951 und die "Grundsätze zum Geschichtsunterricht" vom 17. Dezember 1953, so müssen wir feststellen, daß in letzteren Ziffer VI der "Calwer Beschlüsse" über die "Politische Bildung" nicht enthalten ist. 2) In Calw bestand "Einmütigkeit darüber, daß politische Bildung auf allen Erziehungsstufen notwendig" sei und ihr Ziel "der mündige Mensch in Gemeinde und Staat, Wirtschaft und Gesellschaft" ist. Neben der Erziehung in der "Schulgemeinde, die ein Übungsfeld gemeinschaftsbezogenen Verhaltens sein" müsse, sollten sich alle Fächer an der Aufgabe beteiligen, "die Jugend politisch zu bilden" 3), ohne daß eine Politisierung eintrete.

1) O. H. Müller, Zu den "Grundsätzen zum Geschichtsunterricht", GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 129. Wie der Leiter des Geschichtsausschusses der Kultusministerkonferenz des weiteren in seinen Ausführungen zu den "Grundsätzen" mitteilt, sind "die in dem Plan angegebenen Themen nur Vorschläge ..., die unmöglich alle behandelt werden können. ... Die Empfehlungen machen nicht Anspruch darauf, unfehlbar zu sein. ... Der freien Arbeit ist ein weiter Spielraum gegeben. Es steht nun zu hoffen, daß die Schulverwaltungen aller Länder dem Entschluß ihrer Mitglieder folgen; daß dann auch alle Lehrer den Mut finden, nicht nur theoretisch Stoffbeschränkung zu fordern, sondern in Überwindung des Gefühls, daß der Schüler alles wissen müsse, was der Lehrer einst auf der Schulbank gelehrt hat, dem Geist und den Empfehlungen der vorliegenden Richtlinien sich anzuschließen." (A. a. O., S. 131.)

Vgl. hierzu den Stoffplan für Geschichte an den Höheren Schulen in Bayern vom 12. Febr. 1959, der diese Empfehlungen berücksichtigt: Siehe S. 166 ff. der vorliegenden Arbeit.

2) Ziffer VI der "Calwer Beschlüsse" findet sich in: GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 45. Vgl. hierzu das "Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Politischen Bildung und Erziehung", abgedruckt in: GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 79 ff.

3) GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 45.

Speziell für den Geschichtsunterricht wurde in Ziffer VI, 4 festgelegt: "dem Geschichtsunterricht kommt für die politische Bildung eine besondere Bedeutung zu. Seine Aufgabe ist es, aus der Betrachtung allgemein-politischer, wirtschaftlicher und sozialer Erscheinungen der Vergangenheit - in immanenter Gegenwartsbezogenheit - die Grundlagen für das Verständnis unserer eigenen Zeit zu entwickeln." 1) Hierbei solle der Geschichtsunterricht ergänzt werden, wie es unter VI, 5 heißt, durch die zusätzliche "Berücksichtigung besonderer Stoffbereiche, wie sie in den Richtlinien verschiedener Länder bereits zusammengestellt sind. Die Behandlung dieser Fragen erfordert - in Sonderheit in den Sekunden und Primen - zusätzliche Stunden. Da diese auch einer Auflockerung der gesamten Schularbeit dienen sollen, empfiehlt es sich, ihnen nicht den Charakter eines neuen Faches mit Benotung zu geben. Diese der politischen Bildung gewidmeten Stunden sollten meist in der Hand des Geschichtslehrers liegen, ohne daß damit eine Beteiligung anderer geeigneter Erzieher ausgeschlossen ist." 2)

Wie wir bei der Besprechung der "Themen zur Politischen Bildung" zu Beginn des nächsten Abschnittes sehen werden (die auf einer weiteren Tagung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands in Calw (November 1954) zusammengestellt und später in die "Handreichung für den Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen" (vom Jahre 1957) aufgenommen wurden), ist dieses neue Fach selbständig geworden.

1) GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 45.

2) GWU, a. a. O.

III) Die weitere Entwicklung bis zum Jahre 1960

1. Die Calwer Konferenz im November 1954 und die "Handreichung für den Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen" des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands vom Jahre 1957

Vom 8. bis 13. November 1954 fand eine weitere Konferenz des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands in Calw statt. ¹⁾ Sie hatte die Aufgabe, "dem Geschichtslehrer" zu "zeigen, wie der Stoff der Landeslehrpläne anzufassen und zu bildender Wirkung zu bringen sei" ²⁾; nicht jedoch neue Lehrpläne auszuarbeiten. Im Vordergrund stand die Frage, wie die durch den ständig wachsenden historischen Stoff entstandene Stofffülle bewältigt werden könne, ohne daß eine "Raffung" im Sinne des Rufes nach dem "Mut zur Lücke" zu einer Niveausenkung des Geschichtsunterrichts führe. Dabei handelte es sich nicht darum, "aus den Lehrplänen einfach einen Teil zu streichen", sondern um das "in erster Linie" didaktische Problem, gefolgt an zweiter Stelle vom methodischen, wie der geschichtliche Stoff um Punkte verdichtet werden könne, "an denen die Fäden zusammenlaufen und ein eindrucksvolles Bild der besonderen geschichtlichen Situation weben, ein Bild, das sich dem Gedächtnis klar einprägt". Für die Mittelstufe und die Oberstufe wurden "verschiedenartige Konzentrationspunkte für eine solche Raffung" befürwortet, "dort mehr einprägsame Persönlichkeiten, hier mehr epochale Schnittpunkte. In jedem Falle aber müssen sie der geschichtlichen Vorstellung einen festen Halt geben". ³⁾

Grundlage der Calwer Konferenz waren die in Wiesbaden im Laufe des Jahres 1953 von einem Geschichtsausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister erarbeiteten Stoffpläne, welche nach einstimmiger Billigung durch den Schulausschuß und der Konferenz der Kultusminister am 17. 12. 1953 in Bonn in der "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn" (Grundsätze zum Geschichtsunterricht) niedergelegt worden sind ⁴⁾, sowie "wertvolle Vorarbeiten" mehrerer Landesverbände.

1) Siehe: GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 480 ff.

2) GWU, a. a. O., S. 481, vgl. hierzu S. 166 der vorliegenden Arbeit.

3) GWU, a. a. O., S. 480.

4) Veröffentlicht in: GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 132 ff. Siehe auch S. 323 ff. der vorliegenden Arbeit.

Das Arbeitsergebnis der Calwer Tagung wurde mehrmals überarbeitet, am 13. und 14. Februar 1955 durch einen in Calw eingesetzten Redaktionsausschuß auf einer Sitzung in Bonn und im Jahre 1956 durch den damaligen Stellvertretenden Vorsitzenden des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, Oberstudiendirektor Walburg. Nachdem das ganze Werk noch einmal allen Calwer Mitarbeitern zur Begutachtung vorgelegt worden war, erfolgte seine Veröffentlichung unter dem Titel "Handreichung für den Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen" in der Zeitschrift des Verbandes "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht". ¹⁾

Diese Handreichung gliedert sich in vier Teile (I. Teil: Alte Geschichte, II. Teil: Mittelalter, III. Teil: Neuzeit, IV. Teil: Neueste Geschichte), wobei in jedem dieser Teile für die jeweiligen Geschichtsabschnitte sowohl schwerpunktbildende Einzelthemen wie auch Bemerkungen zur Stoffauswahl - nach Mittel- und Oberstufe getrennt - geboten werden. Besonders beachtenswert ist, daß jedem der vier Teile "Themen zur Politischen Bildung" beigegeben wurden. ²⁾ Damit haben die Verfasser dem "Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Politischen

1) 8. Jahrg. 1957, S. 480 ff. Mit geringfügigen Änderungen sind die Handreichungen aufgenommen worden in die Denkschrift "Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien", vorgelegt von der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule, Berlin - Göttingen - Heidelberg 1958, S. 37 und 38, sowie S. 71 ff. In der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule sind neben dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands noch weitere 18 Verbände vertreten.

2) Siehe: GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 487, 492, 496 und 501.

Bildung und Erziehung" ¹⁾ vom 22. Januar 1955 Rechnung getragen. In der "Einführung" zur "Handreichung für den Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen" wird hervorgehoben:

"Die Bestimmung der geschichtlichen Schwerpunkte dient zugleich der Aufgabe der politischen Bildung. Neben der Erziehung zu politischem Verhalten durch die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, neben der Einführung des Schülers in seine soziale Umwelt, einer Einführung, die auf mannigfache Weise erfolgen kann, ist der Geschichtsunterricht das für die politische Bildung wichtigste Fach". ²⁾

1) Abgedruckt in: GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 79 ff. Über die Aufgaben des Geschichtsunterrichts heißt es in diesem Gutachten u. a.: "Der Geschichtsunterricht dient der politischen Bildung, indem er den geschichtlichen Horizont des eigenen politischen Standortes aufhellt. Er vergegenwärtigt Schicksal und Aufgabe des deutschen Volkes innerhalb der Gemeinschaft der Völker und bereitet die Jugend auf die allen gemeinsamen Verpflichtungen eines tätigen Lebens im Dienste von Staat, Volk und Menschheit vor. So betrachtet er den geschichtlichen Verlauf im Hinblick auf die Verantwortung des handelnden Menschen. Er gibt einen Einblick in die Geschichtlichkeit des Lebens. Er soll die Schüler die heimatliche, die deutsche, die europäische und die menschliche Überlieferung verstehen lehren und sie an geschichtlichen Beispielen mit den Möglichkeiten politischen Handelns und den Grundformen staatlichen und gesellschaftlichen Lebens vertraut machen". (A. a. O., S. 86).

2) GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 481.

a) Die Themen zur politischen Bildung in der Handreichung

Da die in der Handreichung vorgeschlagenen ¹⁾ Themen zur politischen Bildung nicht in der "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn" - vgl. S. 323 ff. der vorliegenden Arbeit - enthalten sind ²⁾, jedoch eine wertvolle Erweiterung dieser Empfehlung darstellen, seien sie im Folgenden angeführt:

I. Teil: Alte Geschichte

C. THEMEN ZUR POLITISCHEN BILDUNG ³⁾

1. Die Entstehung des Staates: Die Gruppenbildungen der Vorzeit - Arbeitsteilung (Platon) - Vertragstheorie (Sophisten).
2. Die Abhängigkeit der Staatsform von der Wehrverfassung: Wandernde Stämme der Frühzeit - Adelsgesellschaft - Hoplitenheer und Demokratie - Legion und Zenturiatskomitien.
3. Die griechische Demokratie als Gegenbild der modernen Demokratie: Unmittelbarkeit - Beschränkung der Größe - persönliche Freiheit als Gestaltungsprinzip der staatlichen Gemeinschaft.
4. Die Staatsgesinnung der Römer und ihre Verwirklichung in der res publica.
5. Der Volkstribunat: Die Vertretung einer Interessentengruppe als staatserhaltende Kraft - Ständekämpfe.
6. Die Verflechtung von Wirtschaft und Politik z. B. im 2. Jahrhundert v. Chr. oder im 3. Jahrhundert n. Chr.
7. Grenzen und Gefahren der Staatsallmacht: Das Ägypten der Ptolemäer - Diokletian.
8. Die Bodenreform: Die Gracchen.

(Anmerkung: Für die Mittelstufe eignen sich besonders die Themen 3, 4 und 8.)

-
- 1) "Diese Gemeinschaftsarbeit gibt nicht Rezepte, die sorgsam befolgt werden sollen, sondern Beispiele für einen Unterricht, der dem Schüler geschichtliche Bildung vermitteln will". (Aus der Einführung in die Handreichung für den Geschichtsunterricht, GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 481.)
 - 2) Auch der neue bayerische "Stoffplan für Geschichte an den Höheren Schulen" vom 12. Februar 1959 beinhaltet keine Themen zur politischen Bildung. (Vgl. S. 139 und S. 166 ff. der vorliegenden Arbeit.)
 - 3) Siehe: GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 487.

II. Teil: Mittelalter

C. THEMEN ZUR POLITISCHEN BILDUNG 1)

1. Altgermanischer Volksstaat - Volks- und Heer-Königtum der Völkerwanderungszeit - Weltkaisertum Karls des Großen.
2. Die mittelalterliche Reichsidee und die Kirche - regnum und sacerdotium.
3. Die Kulturkraft des Christentums.
4. Der mittelalterliche Ordnungsgedanke ("ordo") - die ständische Gesellschaftsordnung.
5. Das mittelalterliche Beamtentum von den Karolingern bis zu den Staufem in Sizilien.
6. Der mittelalterliche Lehensstaat - Zentralgewalt und Partikularismus - der aufkommende Territorialstaat.
7. Übervölkische Kräfte im Mittelalter: Kreuzzüge, Universitäten.
8. Die Erweiterung des Nahrungsraumes im Mittelalter: Innerer Landesausbau, Auswanderungen.
9. Das mittelalterliche Wirtschaftsprinzip der "Nahrung" als Gegensatz zur freien Verkehrs-Wirtschaft der Neuzeit.
10. Die Stadt als Ausgangspunkt für die weitere wirtschaftliche Entwicklung: Genossenschaftliche Leistungen; Geld- und Kreditwesen, Zins- und Rentenfragen; der Frühkapitalismus; die Kirche als Finanzmacht.
11. Das mittelalterliche Verkehrswesen: Fernhandelsstraßen, Messen; daneben starke verkehrspolitische Einengungen durch Geleitrecht, Stapelrecht, Grundruhr usw.
12. Mittelalterliche Rechtsfragen: Geist und Bedeutung des römischen Rechts.

(Anmerkung: Für die Mittelstufe eignen sich besonders die Themen 1, 3, 6, 7, 8 und 11.)

III. Teil: Neuzeit

C. THEMEN ZUR POLITISCHEN BILDUNG 2)

1. Gewissensfreiheit und Toleranz.
2. Wesen und Gefahren der politischen Utopie, z. B. im Bauernkrieg.
3. Das Widerstandsrecht, z. B. im Freiheitskampf der Niederlande.

1) Siehe: GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 492.

2) Siehe: GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 496.

4. Das Unternehmertum: Privatinitiative als Leistung und Gefahr.
5. Das Prinzip der Gewaltenteilung.
6. Das Parlament und seine Bedeutung.
7. Absolutistischer und totaler Staat: ihre sozialen und geistigen Voraussetzungen.
8. Industrialisierung und Planwirtschaft, z. B. im Merkantilismus.
9. Das Problem der Kolonialgründungen.
10. Die Menschenrechte und die Sicherung der persönlichen Freiheiten durch eine geschriebene Verfassung.
11. Die Volkssouveränität und ihre Problematik.
12. Das Problem der Selbstverwaltung, z. B. der Städte.
13. Föderalismus und Zentralismus, z. B. in der neueren deutschen Geschichte.
14. Die Kennzeichen eines Rechtsstaates: Nulla poena sine lege; Habeas corpus; Verwaltungsgerichtsbarkeit, Verfassungsgerichtsbarkeit.
15. Die Militärdiktatur und die Versuche einer gewaltsamen Einigung Europas: Napoleon - Hitler.
16. Die Gefahren eines übersteigerten Sendungsbewußtseins.

(Anmerkung: Für die Mittelstufe eignen sich besonders die Themen 1, 3, 5, 6, 9, 10, 12 und 15.)

IV. Teil: Neueste Geschichte

C. THEMEN ZUR POLITISCHEN BILDUNG ¹⁾

Die Geschichte der letzten hundert Jahre ist als Ganzes von eminenter Bedeutung für die politische Bildung und wird in jeder Phase auf dieses Ziel zuführen müssen. Daher könnte eine Nennung besonderer Themen als überflüssig erscheinen. Wenn hier trotzdem Hinweise gegeben werden, so geschieht das in der Absicht zu betonen, daß diese Themen nicht einmalige Unterrichtsgegenstände sind, sondern als eine Art von Unterrichtsprinzip ständig im Auge behalten werden sollten. Das gilt besonders für die Oberstufe.

1. Sozialpolitik und Sozialismus (Staatliche Sozialpolitik, Revisionismus, doktrinärer Marxismus).

1) Siehe: GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 501.

2. Von der repräsentativen zur plebiszitären Demokratie (Wahlrechtsprobleme, Änderungen der Parteienstruktur, legitimer und illegitimer Einfluß der Verbände).
3. Nationalstaat und Nationalitätenstaat (Problem einer übernationalen politischen Ordnung, z. B. das alte Österreich).
4. Wandlung der Gesellschaft im Zeitalter der Industrieentwicklung.
5. Sowjetischer und freiheitlicher Gesellschafts- und Staatsaufbau.
6. Stellung des Heeres im Staat.
7. Die Frage der persönlichen Freiheit in der Industriegesellschaft und im Parteienstaat.
8. Die Entwicklung übernationaler Organisationen (von der Haager Konferenz bis zur UNO).
9. Autarkie und Weltwirtschaft.
10. Das Problem der Reichsbildung (Imperialismus, Messianismus, Emanzipation der nichteuropäischen Völker, Commonwealthgedanke).
11. Der Einparteienstaat (Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Kommunismus, Faschismus und Nationalsozialismus).
12. Das Problem des Antisemitismus (Auftreten in der deutschen Geschichte, Verfolgung der Juden im 3. Reich von den Nürnberger Gesetzen bis zur "Endlösung").

(Anmerkung: Für die Mittelstufe eignen sich besonders die Themen
3, 4, 5, 6, 8, 9.)

b) Politische Bildung und Geschichtsunterricht. (Das Verhältnis zwischen geschichtlicher und politischer Bildung, insbesondere des Faches Sozialkunde zum Geschichtsunterricht und die Situation des Lehrers bei der Behandlung von Gegenwartsfragen)

Auf der vorstehend genannten Calwer Konferenz des Geschichtslehrerverbandes im November 1954, während der die oben angegebenen Themen zur politischen Bildung entworfen worden waren, wurden Meinungsverschiedenheiten "spürbar" über das, "worin sich geschichtliche und politische Bildung decken, wo sie vielleicht auseinandertreten und gesonderte Bereiche mit eigenen Akzenten oder gar Gesetzen, mit einer eigenen Struktur fordern". ¹⁾ Felix Mes-

1) Felix Messerschmid, Die Aufgabe der politischen Bildungsarbeit der Schule und der Geschichtsunterricht, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 463.

erschmid beschäftigte sich in einem grundlegenden Referat auf der Tagung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands während der Pfingstwoche 1955 in Berlin, die unter dem Leitgedanken "Geschichtsunterricht heute" stand, mit dem Thema: "Die Aufgabe der politischen Bildungsarbeit der Schule und der Geschichtsunterricht". 1) Er betonte, daß "die Klärung dieser Fragen dringlich" sei und die "bestehende polemische Situation" unüberhörbar "in allen Lehrplanbesprechungen" sich zeige und durchdringe "in allen Versuchen, die Bereiche voneinander abzugrenzen und Inhalte und Methode der politischen Bildung zu bestimmen". 2) Eine Klärung der Aufgaben und Gegenstände der politischen Bildung sowohl im Rahmen eines selbständigen Faches wie auch als Unterrichtsprinzip in allen Fächern der höheren Schule ist bis heute noch nicht gelungen. Dies erwies sich zuletzt auf einer "Tagung der Bundeszentrale für Heimatdienst" vom 31. 8. bis 5. 9. 1959 in der Akademie für Politische Bildung in Tutzing über "Möglichkeiten und Grenzen der Politischen Bildung an den Gymnasien". 3) Felix Messerschmid, der gegenwärtige Direktor dieser Akademie, war Gastgeber und Leiter der Tagung. Er führte zu Beginn aus - wie uns der Tagungsbericht von Hannah Vogt und Friedrich Minssen aufzeigt - 4), daß "die Unübersichtlichkeit der politischen Bildungsarbeit an den Gymnasien" nicht nur "eine Folge der föderalistischen Struktur des Bundes" sei, "sondern auch ... Auswirkung der zahlreichen, aus der Vergangenheit des gymnasialen Schulwesens und seiner Bildungstradition erwachsenden Schwierigkeiten und Hemmungen, die dem Schulfach Sozialkunde (gleich Politische Bildung) noch entgegenstehen". 5) Er stellte "der ästhetisch-individualistischen Tradition des deutschen Bildungsbegriffes" gegenüber, "daß zum vollen Sinn der Bildung in der freien Welt die politische Bildung als unablösbarer, wesenhafter

1) Abgedruckt in: GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 463 ff.

2) Felix Messerschmid, GWU, a. a. O., S. 463.

3) Hannah Vogt und Friedrich Minssen, Möglichkeiten und Grenzen der Politischen Bildung an den Gymnasien, "Gesellschaft - Staat - Erziehung", 5. Jahrg. 1960, S. 41 ff. Vgl. Bernhard Sutor, Geschichtsunterricht und politische Gemeinschaftskunde, GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 211 ff. (Ein Diskussionsbeitrag zum Verhältnis der beiden Fächer in der Oberprima.)

4) Siehe: "Gesellschaft - Staat - Erziehung", 5. Jahrg. 1960, a. a. O.

5) Siehe: "Gesellschaft - Staat - Erziehung", 5. Jahrg. 1960, S. 41.

Bestandteil gehöre". 1) Dies bedeutet jedoch keinesfalls eine neue "totalitäre Schulung", denn, so führte Felix Messerschmid wörtlich aus, "es gilt, eine Daseinsordnung zu vereinbaren, in der die Politik nicht Herrin, sondern Dienerin ist". 2) und erfordere, daß in der Schule "politische Bildung nicht nur in einem Fach zu betreiben sei, sondern in allen Fächern - wenngleich das Fach "Politische Bildung" selbst nicht zu entbehren sei". Als Voraussetzung für einen Bildungsertrag müsse eine "mitbürgerliche Erziehung im vorpolitischen Raum" stattfinden und deshalb "das Schulleben seinen überlieferten autoritären Charakter verlieren und demokratische Züge annehmen". Eine Stellungnahme zu den Tagesereignissen sei weniger wichtig als "die allgemeine Klärung der Wesensbegriffe des Politischen", und wenn dann politische Bildung "nicht ohne und nicht gegen, sondern mit den Parteien zusammen erfolge, so könne eine fruchtbare Wechselwirkung zwischen Politik und Pädagogik entstehen und dazu beitragen, die vorhandene Kluft zwischen demokratischer Doktrin und demokratischer Wirklichkeit zu überbrücken". 3) Die Diskussion zwischen den Tagungsteilnehmern (Vertreter der Schulverwaltungen und Lehrer der Gymnasien) "spiegelte sowohl die schulpolitische Zersplitterung im gymnasialen Bereich wie den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Politischen Bildung in den Ländern" 4) wider. Ein Teilnehmer wünschte, daß das Politische überhaupt aus dem Gymnasium verbannt werde und andere wandten sich "gegen den pluralistischen, emotional unterernährten Gehalt heutiger politischer Bildung und forderten Revision wie Neubelebung nationaler Überlieferung, damit diese als Triebkraft in den Dienst der Erziehung gestellt werden könne". Auch vermittelten "die Referate der Schulverwaltungssprecher ... überraschende Einblicke in die unterschiedliche Auffassung und Intensität der politischen Bildungsarbeit in den Ländern". 5) Das Ergebnis der Tutzinger Aussprache war die Einsicht, daß "eine Reihe von Themen, die in der Diskussion anklangen", noch zu

1) Siehe: "Gesellschaft - Staat - Erziehung", 5. Jahrg. 1960, S. 42.

2) Nach dem Tagungsbericht von Hannah Vogt und Friedrich Minssen, in: "Gesellschaft - Staat - Erziehung", a. a. O., S. 42.

3) Siehe: "Gesellschaft - Staat - Erziehung", a. a. O., S. 42.

4) A. a. O., S. 42.

5) A. a. O., S. 42. Die sich hierbei ergebenden "vergleichenden Übersichten" werden in der Zeitschrift "Gesellschaft - Staat - Erziehung" noch veröffentlicht.

klären seien, "so die Fragen, wie die Aufgaben von Sozialkunde und Geschichte, aber auch die von Sozialkunde und Geographie abzugrenzen, welches die kanonischen Gegenstände der Politischen Bildung seien, wie eine politische Anthropologie auszusehen habe" 1), die von Arnold Bergsträsser durch seinen Vortrag über "Lehrgehalte der Politischen Bildung" 2) ange-regt worden war. Die Bundeszentrale sagte zur Vertiefung dieser "ersten Bestandsaufnahme" zu, weitere Zusammenkünfte zu ermöglichen.

Obwohl nun die Meinungsverschiedenheiten über Inhalt und Gestalt des Bei-trages, der vom Geschichtsunterricht im Rahmen der politischen Bildungsaufgabe der höheren Schule zu leisten ist, wie auch über die Frage, ob für diese Aufgabe ein besonderes Fach notwendig sei und inwieweit die "Sozial-kunde" die politische Bildung als konstitutives (systematisches) Element be-rücksichtigt, noch nicht beigelegt sind, wollen wir doch auf das Verhältnis zwischen geschichtlicher und politischer Bildung in der Nachkriegsdiskussion eingehen, insbesondere deshalb, weil in den amtlichen Lehrplänen, z. B. im Stoffplan für Geschichte an den Höheren Schulen in Bayern vom 12. Fe-

1) Siene: "Gesellschaft - Staat - Erziehung", 5. Jahrg. 1960, S. 44.

2) Vgl. a. a. O., S. 42 f. Arnold Bergsträsser vertrat in diesem Vortrag die Ansicht, daß der Historismus in den höheren Schulen noch nicht über-wunden sei: "Das in den deutschen Schulen vorherrschende historische Denken verstelle vielfach den Weg zur Gegenwart und damit auch den Weg in die Zukunft. Für die politische Entscheidung sei weniger die hi-storische Analyse als die Gegenwartsdiagnose erforderlich. Das politische Denken müsse sich von dem von der Historie induzierten anonymen De-terminismus distanzieren und die Bedeutung der Wahlfreiheit herausar-beiten, denn im Politischen gehe es um die res gerendae, um das zu Tugend. Im Urteilsfähigkeit und Unterscheidungsfähigkeit ... sah Berg-strässer die wesentlichen Voraussetzungen für politikgerechtes Verhalten." (A. a. O., S. 42 und 43.) Als ob die Geschichte selbst nicht die Wahl-freiheit zeige! Urteilsfähigkeit und Unterscheidungsfähigkeit werden ge-erade durch den sachkundigen historischen Vergleich gefördert. Nun haben wir im Zeitalter der "Anpassung" (siehe Rahmenplan) auch noch die For-derung nach "politikgerechtem Verhalten"!

bruar 1959 ¹⁾, betont wird, daß es "Auftrag des Geschichtsunterrichts der Oberklasse" sei, "nicht nur die Kontinuität als eines der Grundelemente der Geschichte sichtbar zu machen, sondern auch einen wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung der Jugend zu leisten" ²⁾ und Erich Weniger formulierte: "... wer nicht politisch zu denken versteht, sollte den Geschichtsunterricht nicht übernehmen". ³⁾

Bereits am 15. Juni 1950 hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik - wie wir aus dem von Gerhart Binder, Günther Frede, Karl Kollnig und Felix Messerschmid herausgegebenen Buch über "Politische Bildung und Erziehung" (Unterrichtswerk für Gemeinschaftskunde an höheren Schulen) ⁴⁾ ersehen, einstimmig "Grundsätze zur politischen Bildung" angenommen, in denen es u. a. heißt ⁵⁾ :

"Die politische Bildung erstrebt auf der Grundlage sachlichen Wissens die Weckung des Willens zum politischen Denken und Handeln. In der Jugend soll das Bewußtsein erwachsen, daß das politische Verhalten ein Teil der geistigen und sittlichen Gesamthaltung des Menschen darstellt. In diesem Sinne ist politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und für alle Schularten. ... Eine besondere Verantwortung trägt der Geschichtsunterricht, der geschichtliches Denken und Werten mit Verständnis für die Gegenwart verbinden muß. ..."

Neben der "Kenntnis der wichtigsten Tatsachen", der "Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen" erfordert die politische Bildung, so wird weiter festgestellt, "die engste Verbindung zwischen Gelehrtem und Gelebtem". Und gerade diese Verbindung bürdet dem Lehrer eine große Verantwortung auf und zwingt ihn, besonders im zeitgeschichtlichen Unterricht, sich politisch zu entscheiden.

1) Siehe: "Bekanntmachung über Stoffplan für Geschichte an den Höheren Schulen" (vom 12. Februar 1959 Nr. VIII 48275). In: "Amtsblatt des Bayer. Staatsmin. f. U. u. K.", Jg. 1959, Nr. 3.

2) "Amtsblatt", a. a. O., S. 27.

3) Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, Frankfurt am Main 1949, S. 45.

4) Stuttgart 1953.

5) Zitiert nach G. Binder, G. Frede, K. Kollnig u. Felix Messerschmid, Politische Bildung und Erziehung, Stuttgart 1953, S. 9.

Der Geschichtslehrer muß sich im Dialog mit seinen Schülern als Mensch bewähren, dessen "geistige Existenz als Person gebunden ist an das vom Du" an ihn "ergehende 'Wort', an den An-spruch, den der andere" an ihn "richtet". Er vollzieht "nur dann seinsgerecht bzw. wesensgemäß" seine Existenz, wenn er "Antwort" gibt "dem anrufenden Du". Denn es "ist die Kategorie der 'Ver-antwortlichkeit' die personale Grundkategorie schlechthin. Der Mensch steht als Person immer in Verantwortlichkeit; er ist verantwortlich für die Gestaltung seines Daseins (Existenz), das ihm von Gott über-antwortet wurde, und zugleich aber auch immer irgendwie mit-verantwortlich für das Dasein des anderen, auf das er wesenhaft verwiesen ist, um ganz der sein zu können, der er sein soll". 1)

Inwieweit trägt nun der Geschichtslehrer eine solche Verantwortung? Ernst Wilmanns, der durch sein Buch "Geschichtsunterricht" 2) bekannt gewordene Wuppertaler Oberstudiendirektor, setzt sich in einem Aufsatz über "Politische Entscheidung und Geschichtsunterricht" 3) mit Erich Wenigers "Neue Wege im Geschichtsunterricht" 4) auseinander; des weiteren mit Aufsätzen von Erich Weniger und Felix Messerschmid. aus dem Jahre 1950 in der Verbandszeitschrift "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht". Erich Weniger hatte im ersten Heft des genannten Jahrgangs ausgeführt: "Uns zwingen politische Verantwortung und Gewissen bei der Erkenntnis unserer geschichtlichen Lage und unserer Aufgaben, im Wissen um die unserem Volke heute gegebenen Möglichkeiten, uns für die Demokratie und für die Eingliederung in die Völkergemeinschaft und für die Humanität zu entscheiden. Von dieser Entscheidung aus befragen wir die Geschichte um die objektiven Bedingungen des geschichtlichen Handelns im Heute und Hier. ... In unserem Willen zur Demokratie, Humanität und Völkerver-söhnung haben wir das Recht, die Epochen, Persönlichkeiten, Bewegungen

1) Fritz Stippel, Die Zerstörung der Person, Donauwörth 1957, S. 26 f.

2) Ernst Wilmanns, Geschichtsunterricht, Stuttgart 1949, S. 205 ff.

Dort finden sich Ausführungen über die Anerkennung von Zielen, die außerhalb des Bereichs des Geschichtsunterrichts liegen.

3) In: GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 485 ff.

4) Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht (mit Beiträgen von Hermann Heimpel und Hermann Körner), Frankfurt am Main 1949; eine zweite, unveränderte Auflage ist 1957 erschienen.

und Ereignisse in unserer Darstellung hervorzuheben, die unsere Auffassung stützen und der Jugend Begeisterung und Zustimmung für die ihr anvertrauten Aufgaben zu erwecken vermögen.“ 1) Diese Vorentscheidung, welche sowohl die Stoffauswahl wie auch die historische Unterweisung selbst bestimmt, ist nach Meinung Ernst Wilmanns „eine politische Entscheidung, die historisch ausgewertet wird“. Er fährt fort: „Unter Verantwortung und Gewissen sich politisch entscheiden, kann nur ein freier Mensch, der den sittlichen Willen dazu aufbringt“. 2)

Daß die Geschichtslehrer, wenigstens die große Mehrzahl von ihnen, nicht immer sich als „freie Menschen“ fühlten, wird uns aus berufenem Munde bestätigt. Felix Messerschmid zeigte im ersten Heft der Verbandszeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ 3) wie auch in seinem besonders beachtenswerten Vortrag über „Geschichte und Lehrer der Geschichte an Schule und Universität“ 4) auf der Tagung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands in Bremen (am 16. September 1953) die schwierige Situation der Lehrerschaft nach Kriegsende auf. Bleiben wir zunächst bei den Feststellungen Messerschmids aus dem Jahre 1950, mit denen sich auch Ernst Wilmanns beschäftigte.

Nach dem Urteil Messerschmids war das Verhalten der Mehrheit der Geschichtslehrer aus der Angst „vor Unannehmlichkeiten, die man von Öf-fentlichkeit, Vorgesetzten und Besatzungsmächten erwartete“ bestimmt und aus diesem Grunde hätten sie verlangt: „Man gebe uns Lehrpläne und Lehrbücher, damit wir wissen, was wir zu sagen haben; vorher kann man von uns nicht verlangen, Geschichte zu erteilen.“ 5) Hierzu nun sagte Ernst Wilmanns: „Schwerlich sieht Messerschmid zu schwarz. Die Wirklichkeit, in der wir heute leben, hat die Geschichte zu einem unangenehmen

-
- 1) Erich Weniger, Zur Frage der Richtlinien für den Geschichtsunterricht, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 32 und 33.
 - 2) Ernst Wilmanns, Politische Entscheidung und Geschichtsunterricht, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 486.
 - 3) Felix Messerschmid, Neue Wege im Geschichtsunterricht, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 36 ff.
 - 4) Felix Messerschmid, Geschichte und Lehrer der Geschichte an Schule und Universität, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 657 ff.
 - 5) Felix Messerschmid, Neue Wege im Geschichtsunterricht, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 37.

Fach gemacht. ... Es ist nicht verwunderlich, wenn der Lehrer so fragt, eine persönliche, ethisch-politische Entscheidung weit von sich weist und sich zum mechanisch arbeitenden Lautsprecher behördlich konzessionierter Meinungen erniedrigt. " 1)

Damit aber wird eine Diskrepanz evident, welche Ernst Wilmanns in die Worte faßte: "Sehr schroff stehen sich die Wirklichkeit und die hohen moralischen Forderungen Wenigers gegenüber. ...

So, wie die Dinge heute liegen", versicherte Wilmanns im Jahre 1950, "möchte man verzweifeln, ob denn überhaupt ein Geschichtsunterricht praktisch möglich ist. Möglich, weil sittlich gerechtfertigt, ist er nur dann, wenn er der Wahrheit dient. Der Lehrer darf nicht unterrichten, wenn er sich nicht bewußt ist, nach bestem Wissen und Gewissen der Jugend die Wahrheit zu vermitteln. Das kann er nicht, wenn er einfach den behördlich geforderten Meinungen beitrifft, auch wenn noch so einleuchtende Gründe für sie sprechen, falls er selbst nach seiner Erkenntnis der Dinge ihnen nicht zuzustimmen vermag". 2)

Ist nicht der "politische Geschichtsunterricht" 3), sind nicht seine "wesentlich politischen Aufgaben" 4), welche nach der Meinung Erich Wenigers notwendig sind, um die Fähigkeit zu wecken, politisch zu denken und zu handeln, um das Verantwortungsbewußtsein zu erlangen des politisch "handelnden Menschen vor der Geschichte" 5), standortgebunden und zu sehr dem Zeitgeschehen ausgesetzt? Bei Durchsicht von Erich Wenigers Werk über "Neue

1) Ernst Wilmanns, Politische Entscheidung und Geschichtsunterricht, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 486.

2) Ernst Wilmanns, a. a. O., S. 486.

3) Vgl. Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, Frankfurt am Main 1949, S. 28.

4) Vgl. Erich Weniger, a. a. O., S. 39.

5) Erich Weniger, a. a. O., S. 27. Dort heißt es wörtlich: "Die Grundkategorie des Geschichtsunterrichts ist die Verantwortung des handelnden Menschen vor der Geschichte. Einen selbständigen Geschichtsunterricht gibt es nur da, wo auf eine Jugend politische Verantwortung wartet, und nur so weit wirkliche Verantwortung zu übernehmen ist, hat der Geschichtsunterricht ernsthafte Bedeutung."

Wege im Geschichtsunterricht" konnte Ernst Wilmanns feststellen, "daß er den politisch aktiven, seinen Unterricht politisch ausrichtenden, politisch handelnden und von politischen Motiven ausgehenden Lehrer im Auge hat". ¹⁾ Wir müssen dazu auch hervorheben, was Wilmanns über die Qualifikation eines Lehrers sagte, der als politisch Handelnder "eine vorgängige politische Entscheidung treffen" kann, "von der die Auswahl des Stoffes, die Art seiner Behandlung, die Verteilung der Akzente abhängig wird". ²⁾ Ein solcher Lehrer wäre für die Schule ein hoher Gewinn, insbesondere wenn er imstande ist, "bei seinen Schülern Zustimmung und Begeisterung für die im Unterricht herauskristallisierten Aufgaben zu erwecken", und dies geschähe im Sinne des "hohen Verantwortungsbewußtseins Wenigers, seiner echten Wissenschaftlichkeit der historischen Selbsterkenntnis ... und mit jener männlichen Tapferkeit eines Glaubens, der um seine Gefährdung weiß und dennoch zu handeln vermag, weil Pflicht und Gewissen es verlangen". ³⁾

Eine solche Haltung zu gewinnen und zu bewahren, wurde dem Geschichtslehrer in den vergangenen fünfzig Jahren nicht leicht gemacht. Wie schon in seinem Aufsatz aus dem Jahre 1950 ⁴⁾, so mußte Felix Messerschmid im Rahmen seines Vortrages auf der Tagung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands am 16. September 1953 in Bremen über "Geschichte und Lehrer der Geschichte an Schule und Universität" ⁵⁾ wiederum feststellen, daß "die

1) Ernst Wilmanns, Politische Entscheidung und Geschichtsunterricht, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 491.

2) Ernst Wilmanns, GWU, a. a. O., S. 491.

3) Ernst Wilmanns, GWU, a. a. O., S. 491. Es wird allerdings Erich Weniger von Wilmanns entgegengehalten, "daß sein Bild des Geschichtslehrers einseitig ist, nur einen Typ" zeichne, neben diesem aber noch andere, "nicht minder berechnete und vielleicht noch wertvollere" beständen. Er meint damit den Geschichtslehrer, der "eine Erkenntnisentscheidung des mehr kontemplativen, suchenden, fragenden Menschen" vollzieht, die bloße Anschauung der Historie erstrebt und sich "auf die stille Wirkung der sachlichen Gehalte der Geschichte verläßt"; ferner den Ethiker, dem die politische Verantwortung "nur ein Teil und nicht einmal der wesentlichste" seiner Verantwortung ist, sowie den homo religiosus unter den Geschichtslehrern. (A. a. O., S. 492.)

4) Vgl. Felix Messerschmid, Neue Wege im Geschichtsunterricht, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 36 ff.

5) Siehe: GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 657 ff.

Scheu vor der Verantwortung" immer noch "eine ... heute verbreitete Haltung" sei: "Ohne Verantwortungsfreudigkeit ist Freiheit nicht zu haben. Diese Haltung glaube ich aber ... bei großen Teilen der Lehrerschaft feststellen zu müssen, und zwar in ihrem eigensten Bereich, dem der Schule." 1)

Den Gründen für eine solche innere Verfassung nachgehend, betonte Messerschmid, daß er "nicht so sehr an die ethische Seite dieser Scheu denke, etwa an den 'Gebrannte-Kinder-Komplex', für den der Geschichtslehrer nach den Erfahrungen von 1933 und 1945 begreiflicherweise besonders anfällig ist". Was er meine, zeigten geschichtliche Überlegungen:

"Der Lehrer an der staatlichen Schule steht in einem genau unschriebenen, durch Gesetz geregelten und vielfältige Bestimmungen definierten Verhältnis zum Staat; er ist Beamter. Das ist nicht nur so, daß er in seiner Stellung durch den Staat gesichert, im übrigen, in der Schulstube aber frei wäre; er ist Unterrichtsbeamter. ... Solange der Staat als quasi transzendente, jedenfalls aber als sittliche Macht verstanden und empfunden wurde, nicht nur als politische Ordnung des öffentlichen Lebens, die als solche in dem Maße zu respektieren ist, als sie selbst sich an die in einem Grundgesetz niedergelegten oder aus dem Naturrecht hervorgehenden fundamentalen Prinzipien bindet; solange es also einen echten Staatsidealismus gab, gewann der Lehrer aus der Repräsentanz dieser Staatsidee ein hohes Ethos, und sein öffentliches Ansehen speiste sich wesentlich aus diesem Verhältnis zum Staat, für den er stand und der ihm seine - unangefochtene - Autorität lieh. ...

Der pluralistische Staat von heute ist zur monopolistischen Bestimmung der Erziehung und Bildung nicht legitimiert (was nicht heißt, daß ihm darin nicht noch eine bedeutende Funktion zukomme); die Gefahr, daß die Schule in Wirklichkeit von wechselnden Partikularismen bestimmt wird, wird ständig größer. Der Staat wird nicht mehr geglaubt, sondern höchstens als notwendige äußere Ordnung des gemeinsamen Lebens akzeptiert. ...

Es ist schon so: was noch vor 50 Jahren fast theologisch als Ausdruck und Teil der sittlichen Ordnung galt, heute wirkt es als bloßer, weder von der Sache noch von den beteiligten Personen her gerechtfertigter Zwang. Konnte sich der Gymnasiallehrer in der Ordnung der damali-

1) Felix Messerschmid, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 661.

gen Schulorganisation als frei im Sinne des kategorischen Imperativs fühlen - der Studienrat kann diese Haltung unmöglich, ja er darf sie nicht mehr einnehmen. Der letzte Versuch in dieser Richtung, der der nationalsozialistischen Zeit, hat in der totalen Abwertung des Unterrichtsbeamten geendet, nämlich vor der Spruchkammer und in der amerikanischen Zone sogar in automatical arrest. " 1)

Diese Begegnung des Studienrats mit der Geschichte kann sich jedoch höchst positiv für die Aufgaben, welche die historische Unterweisung für die politische Bildung des Schülers beizutragen hat, auswirken, wenn der Geschichtslehrer aus dieser "Höllenfahrt der geschichtlichen Selbsterkenntnis" 2) die Fähigkeit gewinnt, seine geschichtlichen Kenntnisse mit der Erfahrung zu verknüpfen, um das Spiel der politischen Kräfte und ihr Wesen an den Kategorien der Freiheit und Verantwortung und der Frage nach Wahrheit und Gerechtigkeit zu messen. Die verfassungsmäßige Grundordnung der Bundesrepublik gegenüber dem autoritär geführten Einheitsstaat garantiert mit den Grundrechten die Menschenwürde gegen jede staatliche Willkür (Art. 1 - 19 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland vom 23. 5. 1949):

"Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.

Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht. " 3)

-
- 1) Felix Messerschmid, Geschichte und Lehrer der Geschichte an Schule und Universität, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 661, 662 und 663.
 - 2) Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, Frankfurt am Main 1949, S. 16.
 - 3) Grundgesetz, Art. 1. Eine handliche Ausgabe des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland und des Gesetzes über das Bundesverfassungsgericht vom 12. März 1951 (Textausgabe mit Sachregister), versehen mit einer kurzen Einleitung über die Entstehungsgeschichte, hat Reinhold Mercker 1953 im Reclam-Verlag (Stuttgart) herausgebracht.

Die ethische Relevanz dieses im Grundgesetz niedergelegten Staatsrechts der Bundesrepublik gibt dem Lehrer als Unterrichtsbeamten genügend Rückhalt, um in "Treue zur Verfassung" (Art. 5 Abs. 3 GG) stehen zu können, sofern er überhaupt den freiheitlich demokratischen Staat überzeugt bejaht. Diese Relevanz verleiht ihm "öffentliches Ansehen" und "Autorität". Er braucht im Unterricht nicht etwa erst auf die "Bill of Rights" des Staates Virginia, auf die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten und auf die Ideen der französischen Revolution zurückgehen - obwohl dies für den Aufweis des historischen Werdens des modernen Verfassungsrechts notwendig ist ¹⁾ -, die Tatsache allein, daß die Grundrechte am Anfang unserer Verfassung stehen, dürfte ihm vollwertiger Ersatz für einen "Staatsidealismus" sein, der ihn in den Augen seiner Schüler als Vertreter einer "sittlichen Macht" und nicht nur einer "politischen Ordnung des öffentlichen Lebens" erscheinen läßt. "In der Weimarer Verfassung (1919) standen die Grundrechte nicht am Anfang, trotzdem wurden sie nicht minder geachtet. Die Weimarer Verfassung hatte noch nicht die Erfahrungen der Hitlerzeit durchgemacht. Die Voranstellung der Grundrechte hat daher programmatische Bedeutung: Der Staat ist für den Menschen da und nicht umgekehrt der Mensch für den Staat." ²⁾

Das ist die Grundlage auch für seinen Beitrag zur politischen Bildung und Erziehung des Schülers, sei es im Rahmen des Geschichtsunterrichts oder der Sozialkunde (der Gemeinschaftskunde, der Staatsbürgerkunde oder welche Bezeichnung dieses Fach auch sonst noch führen mag).

Wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung noch einige Bemerkungen zu dem Thema, das Leo Krell überschrieben hat: "Von der Gedanken- und Redefreiheit des Lehrers im Unterricht über neueste Geschichte." ³⁾ Der zeitgeschichtliche Unterricht, dieser ist hier gemeint, dürfte an die verantwortungsbewußte Selbstbesinnung, an die Wahrhaftigkeit und den Bekennermut des Lehrers die-

1) Über die Entstehung der Grundrechte vgl. Alfred Voigt, Geschichte der Grundrechte, Stuttgart 1948.

2) Joachim Hellmer, Recht. Frankfurt am Main 1959 (Das Fischer Lexikon, Band 12), S. 282 und 283.

3) Leo Krell, Von der Gedanken- und Redefreiheit des Lehrers im Unterricht über neueste Geschichte, "Neues Land", 12. Jahrg. 1960, S. 9 ff.

selben Anforderungen stellen, will er die emotionalen und voluntativen Kräfte des Schülers aktivieren, wie ein Unterricht, der auf politische Fragen eingeht. Denn beide Male, etwa bei der Behandlung von Ideologien, der Grenzen der Toleranz, bei seiner Stellungnahme zu parteipolitischen Problemen (beispielsweise zwischen Regierung und Opposition im demokratischen Staat) muß er "Farbe bekennen" und diese Farbe darf und kann er bekennen, solange durch seine freie Meinungsäußerung einmal der wissenschaftliche Boden nicht verlassen wird und zum anderen er seine "Lehrfreiheit" nicht "zum Kampfe gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung mißbraucht". 1) Trotzdem kann es passieren, daß ein solcher Unterricht ihm den Vorwurf "der politischen Propaganda", der Politisierung einbringt von Außenstehenden, die aus einem solchen Unterricht selbst gern ein Politikum machen möchten. Das sollte ihn nicht entmutigen, auch die Tatsache nicht, daß die amtlichen Stoffpläne "dem Lehrer die Verantwortung für das, was er vorträgt ... nicht abnehmen ... können; denn die Geschichte der Gegenwart ist ja noch kein abgeschlossenes Faktum, über das das endgültige Urteil bereits festliegt - und wie oft werden auch jahrhundertlang festgehaltene Urteile nachträglich doch noch geändert oder gar umgestoßen! -, sondern sie ist ein strömender Fluß, in dem wir selbst mitten inne stehen und fortgerissen werden. Wie sehr in der Beurteilung dieser unmittelbaren Gegenwartsgeschichte - oder ist diese zunächst überhaupt nur erst Chronik? - die Meinungen auseinandergehen, zeigen ja die politischen Parteien, die sich in ihren Anschauungen oft aufs schroffste befehden und un verstehend gegenüberlagern. Wäre daher der Lehrer zu wünschen, der keine eigene Meinung hätte, sondern alles 'rein objektiv' brächte? Das ist nicht möglich; denn bei allem verpflichtenden Streben nach Objektivität schwingt doch unsichtbar die subjektive Auffassung mit - schon über die Vergangenheit, die mehr oder minder geklärt vor unserem Blick liegt, und wieviel mehr noch über die Gegenwart, an der wir, als persönlichst betroffen, je nach Temperament oft leidenschaftlich teilnehmen." 2) Anschließend fragte Leo Krell:

"Darf also der Lehrer seine subjektive Meinung vertreten oder, wie ganz Vorsichtige sagen würden, 'preisgeben'? Wie, wenn er sich mit der herrschenden Richtung oder gar 'öffentlichen Meinung' in

1) Vgl. Art. 18 des Bonner Grundgesetzes.

2) Leo Krell, Von der Gedanken- und Redefreiheit des Lehrers im Unterricht über neueste Geschichte, "Neues Land", a. a. O., S. 9 und 10.

Widerspruch setzt? ... Wie hat sich ... der Lehrer der neuesten Geschichte zu verhalten? Selbst wenn er seinen Unterricht rein auf Quellenforschung aufbauen wollte - was er hier aber bei der Unübersichtlichkeit des Geländes kaum könnte -, würde man nicht schon aus der Auswahl der Quellen und ihrer Auslegung seine Gesinnung 'ausschnüffeln' können? Läuft er also nicht Gefahr, bei offener Meinungsäußerung mißverstanden oder - bei der Unduldsamkeit gerade von uns Deutschen anderer Meinung gegenüber - gar angeklagt zu werden?" 1)

An dem Schicksal eines ihm "sehr vertrauten Kollegen", dessen "Drang nach Wahrheit und nüchterner Betrachtung" ihm seit dem ersten Weltkrieg, vor allem jedoch in der Hitlerzeit, große Schwierigkeiten einbrachte, zeigte Leo Krell auf, wie es einem Lehrer ergehen kann, welcher für seine politische Überzeugung einstand, wobei er sich "politisch stets zurückhaltend und keineswegs scharfmacherisch" verhielt. So habe der Kollege den Ausgang des ersten Weltkrieges "sich mit seinen Schülern schon nüchtern" ausgerechnet, "als manche sich noch in unmöglichen Träumen wiegten"; wofür er "in Kollegenkreisen unfreundliche Beurteilung erfuhr". Eine "erste, freilich milde, Zurechtweisung erfuhr er von seinem Schulvorstand, als er nach dem Versagen des Kaisers und damit der Monarchie überhaupt sich, wie es politische Pflicht war, auf den Boden der ordnungsgemäßen Republik stellte und es dabei mit einer Klasse zu tun hatte, die sich 'verstimmt' fühlte, weil sie monarchistisch gesinnt sei; in Wirklichkeit handelte es sich um eine Schülerschaft, die z. T. eben noch den ausgehenden Krieg 'geleckt' hatte und sich auf Grund ihrer 'Verdienste' über die Pflichten der Schüler erhaben glaubte und über Themen, wie 'Bürgerrechte erfordern auch Bürgerpflichten' nicht sehr erbaut war; ...". Als Hitler mit der Regierung Kahr sein "gefährliches Zusammenspiel ... gegen die Reichsregierung betrieb" und dieser Lehrer dies kritisierte, obwohl "eine Anzahl Kollegen mit jener gefährlichen Politik sympathisierte", wurde ihm seine Überzeugung von diesen angekreidet. Anlässlich einer Haussammlung für die "Reichskriegsflagge", die er ablehnte, wurde er "von den fanatischen Röhmhängern" angegriffen, "linksradikaler Gesinnungen bezichtigt und bis zur obersten Stelle hinauf verleumdet, bis schließlich der Minister selbst eingriff und sich auf Grund einer Anzahl von dem Beschuldigten verfaßter Artikel überzeugte, wo wohl die wahre vaterländische Gesinnung zu suchen sei". Schon damals betrachtete es dieser

1) Leo Krell, a. a. O., S. 10.

Mann als seine Aufgabe, "seine Schüler in der Geschichte bis zur unmittelbaren Gegenwart zu führen" und bei der Behandlung der politischen Parteien besprach er auch die einschlägige Presse und sagte dabei: "Vor Zeitungen, wie dem 'Stürmer', ist eher zu warnen." Dies wohlgerne vor der Machtergreifung Hitlers. Es wurde "eine maßlose Hetze gegen den 'mißliebigen' Lehrer" entfesselt, "freilich hatte er sich ... auch dadurch 'verdächtig' gemacht" - nicht nur bei den Nationalsozialisten -, "daß er aus seiner demokratischen Überzeugung schon damals kein Hehl machte, wo man noch in der 'guten Gesellschaft' über Demokratie die Schultern hoch- und die Mundwinkel schiefzog und auf dem Reichspräsidenten Ebert moralisch herumtrampelte, bis diesem Ehrenmann schließlich das Herz brach, und hatte erst recht noch dadurch angestoßen, daß er gegen die Mißachtung jüdischer Schüler ... Stellung nahm". 1)

Wir wollten den Lebensweg dieses aufrechten Menschen nicht weiter verfolgen - er war nach der Machtergreifung Hitlers mehrmals in Gefahr -, sondern noch die Schlüsse anführen, welche Leo Krell, ein erfahrener Oberstudien- direktor, der unseres Wissens ein ähnliches Schicksal erlebt hatte, aus solchen "historischen" Begebenheiten heute (1960) zog:

"Es mögen 100 Schüler den Lehrer bei seinem bekennenden Unterricht verehrend umgeben - ein Judas, und vielleicht nicht einmal ein böserartiger, kann darunter sein und ihm Schwierigkeiten verursachen. Freilich ist es heute nicht so schlimm wie zu den fürchterlichen Hitlerzeiten, von denen viele Ältere nichts mehr wissen wollen und die Jüngeren nichts Genaues wissen können - Zeiten, wo Schüler ihre Lehrer, Kinder ihre Eltern, 'Kollegen' ihre Kollegen nicht selten ins Unheil brachten; aber der Geschichtsunterricht der neuesten Zeit kann auch heute für den Lehrer Unannehmlichkeiten mit sich bringen, wenn etwa die Eltern politisch nicht mit den Anschauungen des Lehrers übereinstimmen und ihm etwa die - vielleicht sogar mißverständlich oder falsch kolportierten - Ansichten übelnehmen." 2)

1) Leo Krell, a. a. O., S. 10 und 11. Vgl. zu diesen Vorkommnissen aus der Zeit vor 1933 die "Erklärung des Deutschen Ausschusses f. d. Erziehungs- und Bildungswesen aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen" vom Jahre 1960, zit. auf S. 186 der vorliegenden Arbeit.

2) Leo Krell, Von der Gedanken- und Redefreiheit des Lehrers im Unterricht über neueste Geschichte, "Neues Land", a. a. O., S. 11 und 12.

"Es gibt überall eine herrschende Richtung (vielleicht auch Clique). Man kann aus Überzeugung oder Berechnung ihr angehören; dann wird einem nichts passieren, ja kleine Verstöße werden sogar verzeihend gedeckt. Man kann aber auch aus Gewissensgründen ihr nicht angehören; dann wird man mit kühler Objektivität rechnen können, solange kein Differenzpunkt vorliegt. Drängt sich aber ein solcher auf, so wird man mit mehr oder weniger ergrimmter Kritik oder selbst Gegnerschaft rechnen müssen, die oft die Sachlichkeit verläßt oder gar vor Schlimmerem nicht zurückschreckt ... 'Kluge' Lehrer haben daher von je den Standpunkt vertreten, mit der eigenen Meinung nie hervortreten, da einen die Schüler nur 'aushorchen' wollten. Das werden freilich nicht die hinreißenden Lehrer, die Professoren oder Bekenner sein, die sich die Jugend wünscht und für die sie auch die Judasse ausgenommen durchs Feuer gehen würde." 1)

Leo Krell schließt mit der Mahnung, daß der Lehrer "stete Gewissenserforschung" treiben und wissen müsse, "welche Verantwortung er mit dem Vortrag seiner Meinung auf sich nimmt"; denn nicht über alle zeitgeschichtlichen Fragen könne er "jetzt schon das richtige Urteil abgeben" und habe daher "in zweifelhaften Fällen hinzuzufügen, daß er ... seine eigene Meinung vortrage, die nicht unbedingt richtig sein müsse und die daher andere auch nicht zu teilen brauchten". 2)

Diese Ausführungen gelten mutatis mutandis auch für den Lehrer, der Fragen der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht zu behandeln hat. Ebenso wenig wie der Geschichtslehrer in Erfüllung seiner Aufgaben nicht mittels einer "Flucht in die Vergangenheit" vor der Problematik der Gegenwartsgeschichte ausweichen darf, kann andererseits der Unterricht in der Sozialkunde sich nicht beschränken auf angehäuften wissenschaftliche Erklärungen von Grundsätzen und Begriffen aus den Bereichen der Soziologie, des Staats- und Verwaltungsrechts, der Wirtschafts- und Finanzwissenschaft und der Wissenschaft von der Politik. Wie E. K. Francis, Ordinarius für Soziologie und Vorstand des Soziologischen Instituts der Universität München, der sich um die Gestaltung des Sozialkundeunterrichts besonders angenommen hat, uns berichtet,

1) Leo Krell, a. a. O., S. 12.

2) Leo Krell, "Neues Land", a. a. O., S. 12.

ist der derzeitig geltende bayerische Lehrplan für Sozialkunde "ein eindrucksvolles Dokument. Seine vielseitigen Anregungen, der weitgespannte, vom Soziologischen ausgehende Themenbereich, die Sachlichkeit der Zielsetzung, dies alles bietet dem geschulten Lehrer reiche Gelegenheit zur pädagogischen Entfaltung. Dagegen geben das Übermaß des vorgeschriebenen Stoffes und die gleichzeitige Beschränkung des Unterrichtes auf je eine Wochenstunde in zwei Jahrgängen Anlaß zu Bedenken. Man kann sich des Gefühls nicht erwehren, daß der Lehrplan eine Kompromißlösung zwischen verschiedenartigsten Absichten und oft gegensätzlichen Zielen darstellt." ¹⁾ Dieses "Übermaß" darf nun des weiteren nicht dazu führen, daß bedeutende politische Ereignisse und ihre Bewertung als "störend" vom Unterricht ausgeschlossen und daher nicht in Beziehung gesetzt werden zu den "großen beherrschenden Themen" (Franz Schnabel): Wahrheit, Freiheit, Recht, Gerechtigkeit, Staat.

Da die eigentliche Aufgabe des Sozialkundeunterrichts - jedenfalls nach dem Willen seiner Schöpfer - die politische Bildung des Jugendlichen ist, darf auch eine "allgemeine Klärung der Wesensbegriffe des Politischen" nicht zu der für uns Deutsche bezeichnenden Neigung zur weitgehenden "Verwissenschaftlichung" dieses Faches führen, soll der unmittelbare Bezug zur Lebenswirklichkeit sichergestellt bleiben.

Eng verknüpft mit dem Beitrag, den Geschichts- wie Sozialkundeunterricht zur politischen Bildung zu leisten haben, ist die "Beschäftigung mit den Problemen des deutschen und europäischen Ostens (als) Ergebnis der schweren Erschütterungen, denen ganz Europa, vor allem aber das deutsche Volk, als Folge der beiden Weltkriege und ganz besonders des letzten, ausgesetzt war." ²⁾

-
- 1) E. K. Francis, Sozialkunde, Staatsbürgerkunde, Gegenwartskunde, "Neues Land", 11. Jahrg. 1959, S. 131. Professor Francis leitete eine Fortbildungswoche für Lehrer der Sozialkunde im März 1959 (vgl. "Neues Land", 11. Jahrg. 1959, S. 110 ff.) und im Sommersemester 1959 an der Universität München ein Kolloquium über die Methodik des Sozialkundeunterrichts. Deshalb geben seine Ausführungen in dem hier angeführten Aufsatz (S. 131 ff.) einen grundlegenden Einblick in den Stand der Diskussion. Vgl. auch E. K. Francis, Wissenschaftliche Grundlagen soziologischen Denkens, München 1957.
 - 2) Siehe: Rudolf Mattausch, Die Ostkunde im Unterricht der Mittelstufe der Höheren Schule, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 24 ff. Vgl. Oskar Anweiler, Osteuropa in "Gemeinschaftskunde und Politik", GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 680 ff.; Percy Ernst Schramm, Deutschland und der Osten, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 321 ff.; Eugen Lemberg, Der deutsche und der europäische Osten im Unterricht unserer Schulen, "Die Pädagogische Provinz", 9. Jahrg. 1955, S. 169 ff.

In seinem Gutachten "Osteuropa in der deutschen Bildung" vom 16. März 1956 ¹⁾ hat der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen die hier entstehenden Bildungsaufgaben klar umrissen. Es wird betont, daß für diese Bildungsarbeit "die Ergebnisse objektiver wissenschaftlicher Forschung die unentbehrliche Grundlage" abgeben müßten und mit den hier ausgesprochenen Forderungen "das überlastete Programm unserer Schulen" nicht "um einen neuen Bildungsstoff erweitert werden solle", sondern "es soll für die bereits vertretenen Fächer der rechte Horizont gesucht werden, und die Schwerpunkte sollen so verteilt werden, wie es der wirklichen Lage Deutschlands in Mitteleuropa gemäß ist". Es müsse "eine Revision von Fehlurteilen und Fehlentscheidungen" erfolgen, "die tief in die deutsche Geschichte zurückgehen" und diese "nötigt zu jener Auseinandersetzung mit unserer Vergangenheit, ohne die eine Gesundung unseres politischen Denkens nicht möglich ist". Weiter heißt es in diesem Gutachten: "Jede Beschäftigung mit Osteuropa führt zu politischen Fragen. ... Die Ideologie des Nationalismus führte zu einer historisch unhaltbaren Deutung der deutschen Siedlung im Osten, die einer verfehlten Ostpolitik als Stütze dienen mußte. ...". Es komme "keinesfalls nur auf die Vermehrung von bloßem Wissen" an, "das eigentliche Ziel bleibt das Reifen des politischen Verständnisses in unserem Volk. Gerade auf dem Gebiet der Ostfragen muß die Bildungsarbeit von nationalistischen Tendenzen und propagandistischen Methoden völlig frei bleiben. Gegensätze ideeller oder realpolitischer Art sollten nicht verkleinert werden; werden sie der Klärung von Sachverhalten und Urteilen dienstbar gemacht, können gerade sie für ein weiteres Bildungsstreben fruchtbar werden." Dies alles setze voraus, "daß unsere Erzieher die deutsche Einheit und die europäische Gemeinschaft wollen" und "verlangt von ihnen Sachlichkeit, Klarheit und Standhaftigkeit".

1) Abgedruckt in: GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 482 ff. (Die Zitate sind auf S. 488, 486/87, 485, 484 und 489 zu finden.)

2. Der "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" und seine Auswirkungen auf den Geschichtsunterricht, insbesondere die der "Förderstufe" auf den Vorkursus

Der "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" ¹⁾ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 14. Februar 1959 bedeutet, im Falle seiner Verwirklichung, einen weitgehenden Eingriff in die bisherige Schulpolitik und ihre Grundlagen. Obwohl nur eine "Empfehlung", hat seine Veröffentlichung zu lebhaftem Meinungskampf geführt. Die einen halten ihn für einen beachtlichen Fortschritt, die anderen lehnen ihn strikt ab. Sollten die Kultusminister der einzelnen Länder ihm zustimmen und das Vorgeschlagene als neue Grundlage der amtlichen Schulpolitik verwenden, so würde auch der Geschichtsunterricht in den höheren Schulen hiervon betroffen werden.

Dieser zu sehr auf die Belange der Wirtschaft Rücksicht nehmende Plan beschwört für die höhere Schule, insbesondere durch die Stoffhetze in der vorgesehenen siebenklassigen Form, eine erneute Gefährdung der sittlich-humanen Bildung herauf, wie sie schon einmal durch die Verdienste des Neuhumanismus (Niethammer, Süvern, Humboldt) um die Bewahrung der Schule vor dem dem Geist der Wirtschaft innewohnenden und hic et nunc geltenden Zweck- und Nützlichkeitsdenken verhindert wurde. Wird dieser Plan in seiner ganzen Konsequenz durchgeführt werden, so ist zu fragen, ob nicht auch sinngemäß für die höhere Schule - mit Ausnahme vielleicht der "Studien-schule" - dann einmal festzustellen sein wird, was Leonhard Froese in einem Erich Weniger zum 65. Geburtstag gewidmeten Vortrag ²⁾ über "Die gesellschaftlichen Mächte und die Schule" von der gegenwärtigen Situation der Berufsschule sagte: Das neuhumanistische Erbe "ist heute durch einen neomerkantilen Geist, und zwar in beiden Teilen Deutschlands, erneut ge-

1) Erschienen als 3. Folge der "Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen", Stuttgart 1959 (E. Klett Verlag).

2) Der Vortrag ist in gekürzter Form veröffentlicht worden in: "Die Sammlung", 14. Jahrg. 1959. S. 438 ff.

fährdet, ohne daß es von der Schule und Pädagogik aus klar genug erkannt würde. Die Gefahr stellt schon deshalb eine 'existentielle' Bedrohung unseres Bildungs- und Erziehungsbernühens dar, weil die Wirtschaft noch immer primär den Lehr- und Erziehungsgehalt der Berufsschulen bestimmt. Die Schule kann dadurch bei mehr als drei Viertel aller Jugendlichen in den für ihre charakterliche Entwicklung entscheidenden Jahren der Pubertät den personalbildenden Auftrag nicht hinreichend erfüllen". 1)

Der Deutsche Philologen-Verband und seine Landesverbände meldeten bald nach der Veröffentlichung des Rahmenplans wohlbegründete Bedenken an. So auch der Hessische Philologen-Verband, der sich mit seiner den Plan ablehnenden Denkschrift 2) gegen die Auffassung des hessischen Kultusministers, Professor Ernst Schütte, stellte. 3) Es wurde in der Stellungnahme der hessi-

1) Leonhard Froese, Die gesellschaftlichen Mächte und die Schule, "Die Sammlung", 14. Jahrg. 1959, S. 442.

2) Vgl. die "Zeitungsschau" von G. Berkenkopf, in: "Die Höhere Schule", 12. Jahr 1959, S. 215.

3) Professor Schütte, der hessische Kultusminister, begrüßte auf einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer Südhessens Anfang Juni 1959 in Frankfurt den Rahmenplan, weil er eine "Demokratisierung der Bildung" zur Folge habe und den (verlorengegangenen) Einklang der Schule mit dem "veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten" herstelle. Jedoch kritisierte er scharf die neunklassige "Studienschule", weil die Gefahr bestünde, daß sie zu einer "Standesschule" werden könnte (nach der "Zeitungsschau" v. G. Berkenkopf, in: "Die Höhere Schule", 12. Jahr 1959, S. 215 ff.). An anderer Stelle berichtet G. Berkenkopf ("Zeitungsschau", a. a. O., S. 195 und 196), daß Professor Schütte zu der Kritik einiger Philologengruppen (insbesondere auch des Altphilologenverbandes, welcher u. a. feststellte, die Schule würde bei Durchführung des Plans zu einer "Fachschule für zweckmäßiges Verhalten in neuerer Zeit" werden), die "Förderstufe" würde für die Gymnasien zu einem "Verlust an geistiger Kraft" führen, gesagt habe, "daß diese Kritik sich an einem didaktischen Materialismus orientiere, der heute wirklich nicht mehr zu rechtfertigen sei".

schen Philologen, die auch die Billigung des Gesamtverbandes fand, vor allem eingewendet, daß das geplante "Gymnasium" gegenüber der "Studienschule" abgewertet sei. Das Ziel der "Hochschulreife" müsse alle Formen der höheren Schule bestimmen und nicht Begriffe wie "Reife der Bewährung in der modernen Arbeitswelt", "qualifizierte Nachwuchskräfte", "Bildungsbedürfnisse", "Bildungsverdrossenheit". An der neunjährigen höheren Schule sei grundsätzlich festgehalten und sie müsse - abgesehen von den Aufbaugymnasien - mit dem 5. Schuljahr beginnen.

"Besonderes Interesse", so erklärte G. Berkenkopf in der Zeitschrift des Deutschen Philologen-Verbandes "Die Höhere Schule", "verdient ... eine Stellungnahme der Landeselternvereinigung der höheren Schulen in Bayern zum Rahmenplan, die wir der 'Landshuter Zeitung' vom 4. Juli 1959 unter der Überschrift 'Zerstört die Einheit der höheren Schulen nicht!' entnehmen". Im Folgenden seien wegen der beachtenswerten Meinungskundgebung von seiten der Eltern wesentliche Punkte dieser Stellungnahme nach der Wiedergabe in der "Höheren Schule" ¹⁾ kurz aufgewiesen: Die Landeselternvereinigung der höheren Schulen in Bayern (LEV) begrüßte diesen Plan als einen neuen Anstoß zum Durchdenken der gegenwärtigen Probleme unseres Schulwesens, sie forderte jedoch die Einheit und die Gleichwertigkeit unserer höheren Schulen: "Was aber die höhere Schule betrifft, so scheint es uns nicht der richtige Weg zu sein, die Ausrichtung nach den Erfordernissen der Gegenwart unter überstarker Betonung psychologischer und vor allem soziologischer Faktoren vorzunehmen, nach neuen Organisationsformen zu streben und damit die Einheit der Gleichwertigkeit unserer höheren Schule zu gefährden". Die Lehrtätigkeit müsse von der Erkenntnis getragen werden, "daß die jungen Menschen kein Spezialwissen, sondern die Fähigkeit geistigen Arbeitens und kritischen Denkens erwerben sollen". Die LEV sprach sich ebenfalls für die grundsätzlich neunjährige Dauer der höheren Schulen - mit Ausnahme des siebenklassigen Deutschen Gymnasiums - aus, in das die Kinder erst nach dem 6. Schuljahr übertreten. "Der Rahmenplan jedoch macht das, was heute Ausnahme ist, zur Regel". Die LEV lehnte die Sonderstellung der "Studienschule" ab, denn "mit einer Zusammenfassung besonderer Begabungen dürfte sich die Gefahr eines Intelligenzdünkels ergeben; es würde sich eine neue 'Standesschule' entwickeln". Die "För-

1) Siehe: "Die Höhere Schule", 12. Jahr 1959, S. 215 - 217 (Abdruck nach der "Landshuter Zeitung" vom 4. Juli 1959).

derstufe" im Rahmen der Volksschule mit Kernunterricht und Kursen sei kein Ersatz für zwei Jahre Gymnasium; es könne der Auslesevorgang (die Bewährung des Schülers) in den beiden untersten Klassen der höheren Schule erfolgen, wobei der Unterricht "mehr als bisher dem Charakter der Übergangszeit von der Volksschule zur höheren Schule" Rechnung tragen müsse. Der im Rahmenplan vorgesehene Zwischenabschluß der "mittleren Reife" (nach der 7. Klasse der höheren Schule) sowie die Auflockerung und Neugestaltung (Verminderung der Fächerzahl) der Oberstufe der höheren Schule wurden von der LEV befürwortet.

"Die Auflockerung und Neugestaltung der Oberstufe ist seit langem das Anliegen der LEV. Dabei wird es als selbstverständlich und unabdingbar angesehen, daß der Religionsunterricht und die Fächer Geschichte und Leibesübungen sowie die musischen Fächer in den Oberstufenklassen in gleicher Weise wie bisher neben den 'charakteristischen' Fächern weiterlaufen." ¹⁾

In einer "Vorläufigen Stellungnahme" ²⁾ verwahrte sich der Ausschuß "Höhere Schulen" im Bundeselternrat gegen die im Rahmenplan geäußerte Ansicht, daß die Schule "den Umwälzungen, die in den letzten 50 Jahren Gesellschaft und Staat verändert haben, nicht nachgekommen" sei. Der Ausschuß bestätigte allerdings, daß das Schulwesen in der Bundesrepublik Mängel aufweise, gab aber zu bedenken: "Es ist jedoch keineswegs erwiesen, daß es sich hierbei um strukturelle Mängel handelt, die eine völlige Umgestaltung des gesamten Schulwesens erfordern". Auch dieses Gremium forderte die neunklassige höhere Schule. Während der im Rahmenplan vorgesehene Zwischenabschluß nach der Obersekunda Zustimmung fand ("Durch würde nicht nur den zu diesem Zeitpunkt abgehenden Schülern eine abgeschlossene Schulbildung ermöglicht; vielmehr könnte darüber hinaus für die verbleibenden Schüler der Primaunterricht - insbesondere auch durch die vorgeschlagene Auflockerung des Unterrichts - stärker als bisher der Vorbereitung auf wissenschaftliche Arbeit dienen"), wurde die "Förderstufe" abgelehnt: "Die selbständige zweijährige Förderstufe würde den weiterführenden Schulen die Kinder gerade in den Jahren besonders hoher Bildungsfähigkeit und Lernfreudigkeit entziehen."

1) Siehe: "Die Höhere Schule", 12. Jahr 1959, S. 215 - 217.

2) Abgedruckt in: "Die Höhere Schule", 12. Jahr 1959, S. 198 und 199.

Wir wollen uns mit der "Förderstufe" noch näher beschäftigen, weil im Falle ihrer Einführung der geschichtliche Vorkursus - wenn überhaupt - nicht mehr in der höheren Schule stattfindet. ¹⁾ In welcher Form und ob überhaupt eine Hinführung des Kindes zur Geschichte in einer eigenen Wochenstunde oder im Rahmen des Deutschunterrichts im Kern- und Kursunterricht der "Förderstufe" vorgesehen ist, kann noch nicht festgestellt werden, da die entsprechenden Stoffpläne unseres Wissens bisher nicht veröffentlicht worden sind. Es darf dem Geschichtslehrer nicht gleichgültig sein, welche grundsätzlichen Konsequenzen sich hier ergeben.

Heinrich Weinstock hatte in seinem Vortrag über "Tradition und moderne Bildung" auf einer Tagung über den Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen am 10. Oktober 1959 ²⁾ in der Rabanus-Maurus-Akademie in Königstein/Ts. aufgrund seiner vierzigjährigen Erfahrung als Lehrer und Direktor an höheren Schulen und seiner dreißigjährigen Tätigkeit an der Universität diesen Plan aus der Sicht des Humanisten einer kritischen Untersuchung unterworfen, wobei er insbesondere auf die Einordnung der zum vorgeschlagenen Reformen in die abendländische Bildungstradition einging. Seine Stellungnahme zu der geplanten "Förderstufe", die "das Herzstück des Ganzen" ist und ihre Einordnung in die Gesamtkonzeption seien im folgenden wiedergegeben:

"... das Gymnasium (ebenso wie die Mittelschule) bekommt sein Fußstück abgeschnitten und dann noch einen Einschnitt mit der mittleren Reife. Diese Schnitte verletzen aber nicht bloß die Haut, sondern dringen bis in die Tiefe des Organismus; denn Förderstufe, Mittelstufe und Oberstufe des Gymnasiums sollen ja ihren eigenen Bildungsstil haben. So bleibt von dem, was an einer Lehranstalt doch am stärksten und nachhaltigsten Bildungskraft entbinden könnte, im günstigsten Fall sogar auf Lebenszeit des Zöglings, nichts übrig: nämlich von der Formung und Prägung, die an jungen Menschen geschieht, wenn sie lange Jahre im einheitlichen Klima einer Schulganzzheit leben, so daß sie von so etwas wie dem Geist dieser ihrer Schule ergriffen werden, der doch nur einer sein kann. ...

1) Über Aufgabe und Stellung des propädeutischen Vorkurses im Lehrplan der höheren Schule vgl. S. 200 ff. der vorliegenden Arbeit.

2) Siehe: "Die Höhere Schule", 13. Jahr 1960, S. 45 ff.

Am krassesten indes kommt die pädagogische Widervernunft falscher Arbeitsteilung zutage mit der Begründung der Gliederung dieser Förderstufe in Kern und Kurse. Denn da soll der Kern das anschauliche, der Kurs das begriffliche Denken pflegen. Weiß man nichts mehr von Kants Wahrheit, daß Begriff ohne Anschauung leer, Anschauung ohne Begriff blind ist? Erinnert man sich nicht, daß Pestalozzi mit seiner Anschauung eine innere, denkende, begriffene meinte? Anschauung und Begriff gehören aber nun vor allem in der Jugendbildung zusammen, wo je nach der Reifestufe, Anschauung allmählich immer stärker begrifflich durchdrungen, die Begriffsarbeit aber, bis ans Schulende, immer wieder mit Anschauung gesättigt werden muß. Warum sollte die höhere Schule das im Gesamtunterricht ihrer Unterstufe nicht leisten können?" 1)

Das "Klima einer Schulganzzheit" wird freilich erfüllt in der vorgesehenen Sonderform der höheren Schule, der neunklassigen "Studienschule", welche die Aufgabe hat, "die klassischen Gehalte unserer Kultur zu überliefern". Im Gegensatz dazu steht die Normalform des siebenklassigen "Gymnasiums", die bestimmt sein soll durch den Leitgedanken, die "Schüler zur Bewährung in der modernen Arbeitswelt reif zu machen". 2) Und wie werden die beiden Schultypen in Wirklichkeit aussehen, wenn man sie, wie Heinrich Weinstock, "mit nüchternen Augen und auf Grund der Erfahrungen" betrachtet, die man schon "mit allen möglichen Schultypen gemacht" hat? "Die 'Schule der europäischen Bildungstradition' wird in einem Traditionalismus erstarren, dessen praktische Auswirkung Restauration heißt (schon der Ausdruck 'die klassischen Gehalte' schmeckt nach sanktionierter Tradition). Hier wird eine neue 'Kulturbewahranstalt' neben Archiv und Museum erstehen. Das moderne Gymnasium wird ganz dem positivistischen und pragmatistischen Ungeist verfallen und bewegliche, schnell sich zurechtfindende, anpassungsfähige Abiturienten liefern, die sich aber jedem anzupassen bereit sind, der ihre Sachkenntnis und Einfügsamkeit in Dienst nimmt." 3)

-
- 1) Heinrich Weinstock, Tradition und moderne Bildung, "Die Höhere Schule", 13. Jahr 1960, S. 50.
 - 2) Heinrich Weinstock, a. a. O., S. 48.
 - 3) Heinrich Weinstock, a. a. O., S. 49.

Was aber, so fragte Heinrich Weinstock, "hat nun die Verfasser dieses Planes bewogen, mit diesem Störenfried Studienschule die Einheit des eigenen Konzepts zu verderben, zumal dies ja zur Folge hatte, daß diese Studienschule von allen Segnungen jener Förderstufe auszuschließen war, die doch das Herzstück des Ganzen ist? Es war, wie schon bei Richert, der Gedanke, daß das umfassende Ganze der vielfältigen Bildungsaufgaben nur in Arbeitsteilung zu bewältigen ist. Dieser geistreiche Gedanke, der einer ständig fortschreitenden Zivilisation erst die Bahn öffnete, hatte zweifellos auch auf dem Feld der Bildungsorganisation sein gutes Recht, wofern er sich nur ganz und gar in den Dienst der Bildung selber stellt. ... Indes: Tradition und moderne Gegenwart zu scheiden und sie getrennt zwei Schultypen zuzuweisen, das zerreißt die Spannung, in die Tradition und Gegenwart gebracht werden müssen, wenn der Funke lebendiger Bildung springen soll." 1)

Es sollen also alle künftigen Gymnasiasten das 5. und 6. Schuljahr an der Volksschule absolvieren und "mit allen Volksschülern gemeinsam dasselbe 'Schulleben' führen, in fast allen Unterrichtsstunden zusammen unterrichten und nur in einem geringen Ausmaß von Kursen besonders gefördert werden". 2) Im "Kernunterricht" ist beabsichtigt, alle Schüler im Rahmen der Arbeitsweise der Volksschule zu unterrichten, die begabteren Kinder sollen an Sonderkursen teilnehmen, in denen sie ihre Fähigkeiten an den Anforderungen und innerhalb der Arbeitsweise der weiterführenden Schulen zu beweisen haben, um somit der Auslesefunktion, der Hauptaufgabe der "Förderstufe", unterworfen zu werden. 3)

-
- 1) Heinrich Weinstock, Tradition und moderne Bildung, "Die Höhere Schule", 13. Jahr 1960, S. 49.
 - 2) Kurt Wawrzinek, Erörterung und Prüfung des Planes für eine "Förderstufe", "Die Höhere Schule", 12. Jahr 1959, S. 180.
 - 3) Theo Fruhmann wies in einem Aufsatz über "Die Illusion der Förderstufe" (siehe: "Die Pädagogische Provinz", 14. Jahrg. 1960, S. 121 ff.) darauf hin, daß der "Rahmenplan" - "besonders die Ausführungen über die 'Förderstufe' - bei vielen Eltern den Eindruck erweckt" habe, "als ob die Organisation der höheren Schule daran schuld sei, daß eine Anzahl der jungen Menschen nicht den ihnen gemäßen Bildungsweg findet. So fühlen sie sich in ihrer schiefen Einstellung gegenüber der höheren Schule bestätigt, zumal die Verfasser des 'Rahmenplans' das Schwergewicht auf organisatorische Veränderung ('Förderstufe' usw.) legen und damit der Meinung Vor-schub leisten, (Fortsetzung S. 161 ad 3)

Allerdings ist bisher noch nicht definiert worden, für welche Fächer und Unterrichtsaufgaben die Initiatoren des Rahmenplans diese Kurse als notwendig betrachten; ganz allgemein heißt es lediglich, daß es darauf ankomme, "die Differenzierung nicht zu übersteigern". Nehmen nun in den beiden für die zweijährige "Förderstufe" in Frage kommenden Klassen (5. und 6. Schuljahr) im Geschichtsunterricht der Volksschule die "Förder-schüler" (wenn man so sagen darf) zusammen mit den "anderen" Schülern an dem Beginn des chronologischen Gangs durch die Geschichte teil? Und welche Epoche ist dann am Ende des 6. Schuljahres erreicht? Wie Hermann

ad 3) (Fortsetzung von S. 160, Anm. 3) Bildungsfragen seien eigentlich Organisationsfragen. " (A. a. O., S. 122) Daß bei den zehn- bis zwölf-jährigen Schülern die "Höhere Begabung" in der Förderstufe besser als bisher erkannt werden könne, bestritt Theo Fruhmann unter Heranziehung der Diagnosen von Adolf Busemann, Hermann Wegener, Heinz-Rolf Lückert, Albert Gaupp und von Hans Scheuerl. Er kommt aufgrund der Feststellungen dieser Gelehrten und seiner eigenen Erfahrungen "zu folgenden Schlußfolgerungen" (a. a. O., S. 130): "1. Höhere Begabung als notwendige Voraussetzung für den erfolgreichen Besuch einer höheren Schule läßt sich weder durch Testverfahren noch durch kürzere oder längere Ausleseverfahren (z. B. zweijährige 'Förderstufe') eindeutig erkennen, da bei Kindern und Jugendlichen bis zum Alter von 15 Jahren die Kernintelligenz noch nicht ausgereift und vielfach durch außer-intellektuelle Faktoren beeinflußt und überlagert wird. 2. Eine einigermaßen sichere Diagnose, ob höhere Begabung vorliegt, ist erst am Ende der Pubertät (15. bis 16. Lebensjahr) möglich. ... 3. Jedes Ausleseverfahren, auch wenn es im Sinne der 'Förderstufe' zwei Jahre dauert, kann nur Schulleistungen, nicht aber die Begabung der Zehn- bis Zwölfjährigen, beobachten und beurteilen. 4. Eine pädagogische Diagnose der höheren Begabung und eine darauf fußende Prognose ist weder nach dem 4. noch nach dem 6. Schuljahr, auch nicht am Ende der 'Förderstufe' möglich. ..." Zusammenfassend zog Theo Fruhmann den Schluß: "5. ... wenn die 'Förderstufe' weder die Begabungsrichtung noch die Begabungshöhe mit Sicherheit herauszufinden vermag, dann erhebt sich mit Recht die Frage, ob es bei so unsicheren Aussichten zu verantworten ist, das gesamte höhere Schulwesen umzustürzen und sämtliche Schüler einer zweijährigen Auslese zu unterwerfen."

Block uns in einer Zusammenschau über den Geschichtsunterricht in den Volksschulen nach dem Stand von 1953 in den westdeutschen Bundesländern berichtet ¹⁾, hatten alle Länder - mit Ausnahme der Stadtstaaten Hamburg, Bremen und Berlin - die Jahresziele für das 6. Schuljahr auf den Beginn des 16. Jahrhunderts (zum Teil auch auf eine spätere Epoche) festgelegt. ²⁾ Als einziges Land sieht nur Bremen ausdrücklich die gleiche Stoffverteilung im siebenten bis neunten Schuljahr für alle drei Arten der Oberschule (Volks-, Mittel- und höhere Schule) vor. ³⁾ Im 5. und 6. Schuljahr sah der Bremer Lehrplan aus dem Jahre 1950 "Kulturbilder aus der Stein-, der Bronze- und der Eisenzeit" ⁴⁾ im Rahmen einer Hinführung des Kindes zur Geschichte in der (sechs Jahre umfassenden) Grundschule vor. Der Mittelstufenkursus (erster Gang durch die Geschichte) in der Quarta schloß sich an die "Kulturbilder" mit dem Einsetzen des chronologischen Geschichtsunterrichts im Jahre 113 v. Chr. an, also mit der beginnenden Auseinandersetzung der Germanen mit den Römern. Zur Zeit dieses Berichtes (1953) begannen alle anderen Länder den Mittelstufenkursus mit der Antike. ⁵⁾ Es ist anzunehmen, daß bis heute keine wesentlichen Änderungen in der Stoffverteilung hinsichtlich des Beginns der Mittelstufe eingetreten sind. Der bisherige Geschichtsunterricht in den Volksschulen müßte daher bei Einführung der "Förderstufe" geändert werden, soll er nun mit dem anschließenden Geschichtsunterricht in der höheren Schule kollidieren. Oder will man etwa den Geschichtsunterricht in der Volksschule sparen und den Lehrgang für diejenigen Schüler, welche die Volksschule weiter besuchen werden und in einen solchen für Schüler, die in die höhere Schule übertreten? Oder will man - wie es in diesem Rahmen für die künftigen Gymnasiasten die beste Lösung wäre - für alle Schüler in diesen beiden Jahren einen propädeutischen Vorkursus stattfinden

-
- 1) Hermann Block, Der Geschichtsunterricht in den Volksschulen der westdeutschen Bundesländer, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 288 ff.
 - 2) Vgl. die "Übersicht über den Stand des Geschichtsunterrichts in den Volksschulen der westdeutschen Bundesländer" von Hermann Block, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 289.
 - 3) Hermann Block, a. a. O., S. 291.
 - 4) Hermann Block, a. a. O., S. 292.
 - 5) Vgl. den Bericht von Karl Krüger über "Die Lehrpläne für den Geschichtsunterricht an den höheren Schulen der westdeutschen Länder", GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 745 ff. Siehe S. 119 ff. der vorliegenden Arbeit.

lassen? Für die in der Volksschule verbleibenden Schüler würden dann aber für den chronologischen Gang durch die Geschichte nur zwei Jahre zur Verfügung stehen, was unseres Erachtens eine viel zu kurze Zeit ist.

Dazu kommt noch ein Weiteres: Die "Förderstufe" soll "grundsätzlich" allen weiterführenden Schulen in gleicher Weise "zugeordnet" sein. Was unter diesem "Zugeordnetsein" letzten Endes zu verstehen sei, ist absolut unklar. Sollen die an den Kursstunden teilnehmenden Kinder jeweils von Fachlehrern der höheren Schule unterrichtet werden, die naturgemäß keine Klassenlehrer sein können? "Ist bei der Gestaltung des Rahmenplans nicht bekannt gewesen, warum der differenzierte Mittelbau für die begabtesten und leistungsfreudigsten Volksschullehrer zwar eine erhebliche Anziehungskraft besitzt, für Philologen jedoch einen durchaus unbefriedigenden Tätigkeitsbereich darstellt?" ¹⁾ Haben die Studienräte nun in mehreren Schularten zu unterrichten, also vom Gymnasium zur Förderschule zu "pendeln"? Und was dann, wenn diese Förderstufe zur Gänze eingerichtet wird? Der alleinige Unterricht nur an dieser Förderstufe dürfte doch die Philologen nicht "auslasten". Es stehen also schon vom Schulorganisatorischen her diesem Plan erhebliche "praktische" Schwierigkeiten entgegen, zu denen auch noch pädagogische treten, die besonders den Lehrer betreffen. Kurt Wawrzinek zeigte sie uns auf: "Der Umfang der äußeren Differenzierung und das Ausmaß und die Intensität der inneren Differenzierung stehen in einem gegenseitigen Bedingungsverhältnis. Je geringer die äußere Aufteilung der Klasse in Kurse ist, um so mehr wächst der Anspruch an die innere Differenzierung, damit die verschiedenen Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt werden. Die Förderstufe wird mit einem erheblichen Ausmaß und einer besonderen Intensität der differenzierenden Arbeitsweisen rechnen müssen, da sie nur eine geringe Differenzierung der Klasse in Kurse wünscht. Die Erfahrungen des niedersächsischen Versuchs (des vier Schuljahre umfassenden differenzierten Mittelbaus) haben gezeigt, daß die innere Differenzierung 'eine pädagogische Kunst' ist, die keineswegs von jedem Lehrer erwartet oder der Masse der Lehrer zugemutet werden kann. Infolge der Streuung der Begabungen und der großen Phasenunterschiede in der Entwicklung der Kinder erwachsen selbst dem tüchtigsten Lehrer außerordentliche Schwierigkeiten." ²⁾

1) Kurt Wawrzinek, Erörterung und Prüfung des Planes für eine "Förderstufe", "Die Höhere Schule", 12. Jahr 1959, S. 181 und 182.

2) Kurt Wawrzinek, Erörterung und Prüfung des Planes für eine "Förderstufe", a. a. O., S. 182 und 183.

In Auswertung gemachter Erfahrungen sagte Kurt Wawrzinek:

"Bei Beginn der niedersächsischen Mittelbauversuche ist noch nicht so erschreckend deutlich gewesen, wie groß die Spannung zwischen dem Lebensalter und Intelligenzalter der Kinder ist. Die Schulreifeuntersuchungen haben inzwischen gezeigt, wie stark bereits die Sechsjährigen differieren. Die Differenz nimmt mit den Schuljahren so sehr zu, daß bei den Kindern einer unausgelesenen 5. Klasse bereits mit dem Entwicklungsstand von Siebenjährigen und Dreizehnjährigen zu rechnen ist. ... Bedenkt man ferner, daß die Arbeitsweisen der Förderstufe im gemeinsamen Unterricht nicht die für die gymnasialreifen Kinder in den Unterstufen der höheren Schulen entwickeln, sondern die Methoden der Volksschule sein sollen, so erscheint unwahrscheinlich, daß die künftigen Gymnasiasten ähnlich wirksam gefördert werden können wie in den ausgelesenen Unterklassen. ... Die wichtigste Aufgabe der geistigen Erziehung in der Anfangsklasse des Gymnasiums ist keineswegs die vielbefürchtete Ausbildung der Abstraktionsfähigkeit, sondern Stärkung der charakterlichen und haltungsmäßigen Voraussetzungen für ein Lernen des grundlegenden Lernens: Aufmerksamkeit, Konzentration, Fleiß, Ausdauer. Zur Förderung gerade dieser Fähigkeiten - hinzu kommt die Übung des Gedächtnisses - trägt ein Unterricht nur dann bei, wenn den Kindern die Lernerfolge 'nicht im Vorübergehen' zufallen. ... Wenn künftig die begabten Zehn- bis Zwölfjährigen, also im Alter ihrer maximalen Bildungswilligkeit und Lernfähigkeit, nicht in der ihnen gemäßen Weise zur Arbeitszucht erzogen werden, dann wird das Gymnasium ... seine Verpflichtung gegenüber der Jugend und ihrer Zukunft nicht mehr erfüllen können." 1)

Man kann nun dem Rahmenplan vorwerfen, daß er versuche, "Bildung in einen Produktionsmechanismus" (Hellmut Becker) umzuwandeln und, was ebenso zu verurteilen ist, daß seine "Konstruktion einer doppelten höheren Bildung ... die Jugendlichen zur verfrühten beruflichen Spezialisierung, einem Krebsübel unserer Zeit" 2), verführt. Gegenüber der Formulierung

1) Kurt Wawrzinek, a. a. O., S. 186.

2) Theo Fruhmann, Umgestaltung - oder Zerstörung der höheren Schule. Kritische Gedanken zum "Rahmenplan" des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. "Die Pädagogische Provinz", 13. Jahrg. 1959, S. 569.

im Rahmenplan: "Es kann nicht mehr jeder Abiturient in dem Sinne 'allgemein' gebildet sein, daß ihm alle wesentlichen Bereiche unserer Kultur durch eine wissenschaftliche Grundbildung erschlossen sind" ¹⁾ und gegenüber der beabsichtigten Spaltung der höheren Bildung dürfen wir mit Theo Fruhmann sagen, "daß es nur eine höhere Bildung geben kann, die sich für uns Europäer formt aus dem Geiste der Antike, des christlichen Glaubens, der Aufklärung, der Naturwissenschaften und der Technik. ... Die technische Welt ist ein Produkt des europäischen Geistes. Wer diese Welt aber aus der großen europäischen Kulturtradition herauslöst und verselbständigt, ihr einen Eigenwert ohne Rückbindung an die großen abendländischen Kulturwerte verleihen will, der öffnet das Tor zum Reich der Dämonen." ²⁾

Gerade der Geschichtslehrer, dem es um die Bildungskräfte seines Unterrichts, um den Bildungssinn seines Faches geht, wird jeden Positivismus, Historismus und Philologismus und einen ethischen Relativismus ablehnen. Er wird zustimmen, wenn Heinrich Weinstock fordert, daß wir "die freie, für sich selbst allein verantwortliche, für ihre Welt mitverantwortliche, in ihrem Gewissen einzig vor Gott verantwortliche Person, daß wir dieses Urvätererbe lebendig erneuern ... , daß wir Menschenbildung im abendländischen Sinne der Personbildung hier und heute trotz allem ins Werk setzen, das ist es, wozu uns unsere Tradition unbedingt verpflichtet". ³⁾ Dies ist jedoch nur zu leisten, wenn die höhere Schule ihren Gestaltcharakter nicht verliert und so der Schule "lange Jahre im einheitlichen Klima einer Schulganzheit" lebt, so daß er von dem Geist seiner Schule ergriffen wird, "der doch nur einer sein kann". Nur dann kann der Geschichtsunterricht mit zur Aufgabe beitragen, daß "das Überlieferte unserem Leben, dem Leben des modernen Menschen Lebensweisung und Lebenskraft zu geben vermag". ⁴⁾

-
- 1) "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens". 3. Folge der "Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen", Stuttgart 1959, S. 32.
 - 2) Theo Fruhmann, Umgestaltung - oder Zerstörung der höheren Schule, a. a. O., S. 569.
 - 3) Heinrich Weinstock, Tradition und moderne Bildung, "Die Höhere Schule", 13. Jahr 1960, S. 47.
 - 4) Heinrich Weinstock, a. a. O., S. 48.

3. Der "Stoffplan für Geschichte an den Höheren Schulen" des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom Februar 1959

Einen neuen "Stoffplan für Geschichte an den Höheren Schulen" legte Mitte Februar 1959 der bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus, Professor Dr. Theodor Maunz, vor. ¹⁾ Er trat mit dem Schuljahr 1959/60 in Kraft und berücksichtigte die Wiesbadener Empfehlungen eines Fachausschusses der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1953 ²⁾ und die auf der Calwer Tagung (vom 8. - 13. November 1954) vom Verband der Geschichtslehrer Deutschlands vorbereitete "Handreichung für den Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen", welche nach Überprüfung durch einen Redaktionsschuß im Februar 1955 und einer erneuten Überarbeitung im September 1956 ein Jahr später veröffentlicht wurde. ³⁾

Wie das "Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus" aussagt, ist der Stoffplan erstellt worden "unter dem Gesichtspunkt einer vertretbaren Stoffbeschränkung bei gleichzeitiger, stärkerer Betonung der Neuesten Zeit". ⁴⁾

-
- 1) Siehe: "Bekanntmachung über Stoffplan für Geschichte an den Höheren Schulen" (vom 12. Februar 1959 Nr. VIII 48275). Abgedruckt in: "Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus", Jahrg. 1959, Nr. 3, ausgegeben in München am 17. Februar 1959. Diese Bekanntmachung ist auch als Sonderdruck erschienen.
 - 2) Das Ergebnis der Arbeitstagungen dieses Fachausschusses im Jahre 1953 wurde am 17. Dezember 1953 dem Schulausschuß und der Konferenz der Kultusminister vorgelegt und fand einstimmige Billigung. Es ist als "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn: Grundsätze zum Geschichtsunterricht" veröffentlicht worden. Siehe S. 323 ff. der vorliegenden Arbeit.
 - 3) Veröffentlicht in: GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 480 ff. Vgl. S. 130 ff. der vorliegenden Arbeit.
 - 4) "Amtsblatt, a. a. O.", S. 13.

Die in dem Abschnitt über den "Bildungsauftrag der Geschichte" genannten drei Punkte ("Die Beschäftigung mit der Geschichte hat ein dreifaches Ziel") stimmen - nur etwas gekürzt - mit Punkt 1, 2 und 4 des I. Abschnittes der "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn: Grundsätze zum Geschichtsunterricht" ¹⁾ überein. Punkt 3 der Empfehlungen von 1953 fand Berücksichtigung im nächsten Abschnitt des neuen Stoffplans, der "Das Ziel des Geschichtsunterrichts in der Höheren Schule" bestimmt. Er sei wegen seiner grundsätzlichen Bedeutung für unsere Arbeit vollständig wiedergegeben:

"Der Geschichtsunterricht will dem jungen Menschen helfen, seinen Standort und seine Aufgabe im Geschehen zu erkennen und ein eigenes Welt- und Menschenbild zu gewinnen. Die Einsicht in die geschichtlichen Zusammenhänge soll die Heranwachsenden zur Achtung vor der Würde des Menschen und zum Bewußtsein seiner Freiheit und seiner Verantwortung führen.

Darüber hinaus will die Höhere Schule durch den Geschichtsunterricht eine Jugend bilden, welche die Kontinuität der geschichtlich gewordenen Lebensgrundlagen Deutschlands und Europas erkennt und ihre unveräußerlichen Werte als Verpflichtung für die Zukunft begreift.

Der künftige Staatsbürger soll aber auch befähigt werden, die Aufgaben und Möglichkeiten seines Volkes in weltpolitischen Zusammenhängen zu sehen.

Die gewonnenen Einsichten müssen wissenschaftlich begründet sein. Sie sollen sich nicht nur in der erworbenen Urteilsfähigkeit erweisen, sondern sich auch in Verantwortungsbewußtsein und Tatbereitschaft im Dienste an der Gemeinschaft bezeugen". ²⁾

Die "Richtlinien und methodischen Hinweise", welche als weiterer Abschnitt vor die eigentlichen Stoffverteilungspläne gestellt sind, setzen einen zweimaligen Durchgang fest, wobei - wie bisher ³⁾ - der erste Gang durch die

1) Vgl. S. 323 ff. der vorliegenden Arbeit.

2) Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums f. Unterricht u. Kultus, a. a. O., S. 14

3) Vgl. die "Stoffpläne für die höheren Lehranstalten in Bayern", hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 1952 u. 1956.

Geschichte in Humanistischen Gymnasien und Realgymnasien mit grundständigem Latein 3 Jahre, in den anderen höheren Schulen 4 Jahre umfaßt und der zweite Gang 4 bzw. 3 Jahre. In allen Schularten beginnt der erste Durchgang in der 3. Klasse (7. Schuljahr). Ein Vorkursus ist im Gegensatz zu den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1953 und den "Handreichungen" des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (1957) auch in diesem neuen amtlichen bayerischen Stoffplan nicht vorgesehen. Deshalb wird unter Ziffer 1 dieses Abschnittes gefordert, daß der Geschichtsunterricht in der Mittelstufe "bevorzugt das Tatsachenwissen vermitteln und den Zeitsinn wecken" ¹⁾ soll. "Anschauliches Erzählen ist auf dieser Stufe - zumal in den ersten Jahren - wichtiger als die Herausarbeitung von Problemen. Eine besondere Bedeutung kommt dem Vergleich zu. Der Lehrer soll die Fähigkeit und Freude dieser Jahrgänge an Gedächtnisanforderungen nützen!" ²⁾ Die "thematische Anordnung des Oberstufenlehrplans" soll eine stärkere gedankliche Durchdringung des Stoffes fördern. Auf der Oberstufe (Ziffer 2 dieses Abschnittes) "kann der junge Mensch aufgeschlossen werden für die gestaltenden Ideen und bewegenden Kräfte der Geschichte. Dabei muß das Verständnis für die Erscheinungen der Vergangenheit sowohl in ihrem Eigenwert als auch in ihrer Bedeutung für die Gegenwart und für die geschichtliche Bedingtheit des menschlichen Daseins gewonnen werden". ³⁾ Bis hierhin befindet sich der Erlass im großen ganzen noch durchaus im Rahmen des bisher Üblichen. Als - auch in der Presse und den sonstigen Publikationsmitteln - vielbeachtete Neuerung sind folgende Anordnungen herauszustellen:

"Auf beiden Stufen, besonders aber auf der Oberstufe, muß auf eine lückenlose Überschau verzichtet werden. Der Lehrer darf sich auch nicht durch die Lehrbücher zur Stofffülle verleiten lassen. Er muß vielmehr die Ereignisse um Schwerpunkte gruppieren und das Typische des historischen Geschehens am Einzelbeispiel sichtbar machen (Exemplarische Methode). Das Lehrbuch hat dabei die Aufgabe, für die Arbeit

-
- 1) Amtsblatt, a. a. O., S. 14. (Die Unterstreichung wurde vom Verfasser vorgenommen.)
 - 2) Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, a. a. O., S. 14.
 - 3) Amtsblatt, a. a. O., S. 14.

im Unterricht und zu Hause in knapper Form das Material zu liefern" (Ziff. 3 dieses Abschnittes). 1)

"In den Oberklassen empfiehlt sich die Verwendung arbeitsunterrichtlicher Methoden: Benützung von Quellen, Erarbeitung von Längs- und Querschnitten, Schülerreferate usw." (Ziff. 4).

"Der geschichtliche Verlauf der letzten Jahrzehnte verlangt die gebührende Berücksichtigung der Ostgeschichte (byzantinische, slawische, deutsche) und der gemeineuropäischen Entwicklungen" (Ziff. 5).

"Um die große Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die staatsbürgerliche Erziehung voll auszuschöpfen, muß in der 5. bzw. 6. und in der 9. Klasse die Zeitgeschichte in ausreichendem Umfang behandelt werden. Vor allem in der 9. Klasse muß der Unterricht bis in die unmittelbare Gegenwart hereingeführt werden" (Ziff. 6). 2)

Die Verfügung, daß der Geschichtsunterricht "den Akzent der Nähe tragen" solle und deshalb die Heimatgeschichte, wo es möglich ist, "zur Grundlage der Betrachtung zu machen" sei (Ziffer 7) und daß, "wo immer es möglich ist, ... Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern hergestellt werden" müssen, beruht nun wieder auf alter Tradition. Es verdient besonders erwähnt zu werden, daß unter Ziffer 8 der "Richtlinien und methodischen Hinweise" der Lehrerpersönlichkeit weitgehende Entscheidungsfreiheit zugestanden wird:

"Der Stoff des Lehrplans ist allen Schülern und Schulen zumutbar. Es bleibt den Geschichtslehrern überlassen, die Akzente in der Behandlung anders zu setzen. So kann der Lehrer etwa bei der Behandlung des Altertums auf der Oberstufe, anstatt die griechische und römische Geschichte getrennt nacheinander zu behandeln, beide gleichzeitig unter einheitlichen Gesichtspunkten darbieten. Entscheidend für die Auswahl sind die Persönlichkeit des Lehrers, seine wissenschaftlichen Fähigkeiten und seine pädagogische Verantwortung". 3)

1) Amtsblatt, a. a. O., S. 14 und 15. (Die Unterstreichung hat der Verfasser vorgenommen.)

2) Amtsblatt d. Bayer. Staatsministeriums f. U. u. K., a. a. O., S. 15.

3) Amtsblatt, a. a. O., S. 15.

Die Stoffverteilung auf die einzelnen Klassen ist in den Jahreszielen für die Klassen 3 - 7 der Humanistischen Gymnasien und Realgymnasien mit grundständigem Latein gegenüber den früheren Erlassen nicht verändert worden. Der Stoff der 8. Klasse umfaßt nach diesem neuen Plan die Neuzeit bis 1848, der der 9. Klasse die Neueste Zeit von 1848 bis zur Gegenwart. Für die Oberrealschulen, Realgymnasien mit grundständigem Englisch und die Deutschen Gymnasien sind folgende Jahresziele festgesetzt worden:

3. Klasse: Altertum bis zum Ende der Völkerwanderung;
4. Klasse: Mittelalter;
5. Klasse: Neuzeit bis zum Ende der Napoleonischen Zeit;
6. Klasse: Neueste Zeit vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart;
7. Klasse: Altertum und frühes Mittelalter;
8. Klasse: Hoch- und Spätmittelalter, Neuzeit bis zum Wiener Kongreß;
9. Klasse: Neueste Zeit vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart.

Die Zahl der Wochenstunden (Klasse 3 - 8 zwei Stunden, 9. Klasse drei Stunden) ist die gleiche geblieben wie in den früheren Bestimmungen. Die inhaltliche Gestaltung der Stoffverteilungspläne läßt für den ersten Gang durch die Geschichte auf der Mittelstufe der höheren Schule eine engere Anlehnung an die "Grundsätze zum Geschichtsunterricht" der Kultusministerkonferenz erkennen, während die der Oberstufe sich vorwiegend (mit Ausnahme der dort vorgeschlagenen Themen zur politischen Bildung) an die "Handreichung für den Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen" des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands anschließt. Für das 19. und 20. Jahrhundert gibt im Vergleich mit den beiden vorstehend genannten Plänen der bayerische Stoffplan für Geschichte aus dem Jahre 1959 eine unseres Erachtens präzisere und treffendere Auswahl der Leitgedanken für den Unterricht. Aus diesem Grunde seien sie hier zitiert:

19. und 20. Jahrhundert ¹⁾

Vorbemerkung:

Im Geschichtsunterricht der Oberklasse der Höheren Schulen empfiehlt sich methodisch die Einführung in die gestaltenden Grundkräfte und Grundideen des 19. und 20. Jahrhunderts.

1) Zitiert nach der "Bekanntmachung über Stoffplan für Geschichte an den Höheren Schulen" (vom 12. Februar 1959 Nr. VIII 48275). Abgedruckt in: "Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus", Jahrg. 1959, Nr. 3, S. 25 - 27.

Es bleibt dem Lehrer freigestellt, ob er die Themen in einem ideengeschichtlichen Zusammenhang behandelt oder sie in den chronologischen Ablauf des Zeitraums einordnet. Stoffliche Überschneidungen sind in Kauf zu nehmen.

I. Grundkräfte und Grundideen

1. Liberalismus - konservativer Staatsgedanke - Volkssouveränität
2. Nationalismus - Imperialismus - Aufstand der Kontinente
3. Industrielle Revolution - Kapitalismus - Proletariat - Sozialismus - Marxismus - soziale Bewegungen
4. Die Masse als geschichtliche Kraft im Zeitalter der technischen Kultur. Die industrielle Gesellschaft.
5. Fortwirkender Rationalismus - Idealismus - Religiöse Erneuerung
6. Demokratie als Verfassungs- und Lebensform
7. Totalitäre Bewegungen - Diktaturen
8. Europa-Gedanke - Idee der einen Welt

II. Stoffübersicht

1. Zeitalter der Restauration und des Vormärz (Freiheitsbestrebungen in Europa und Südamerika, Demagogenverfolgungen, süddeutsche Verfassungen, Ludwig I. von Bayern)
2. Revolutionen 1848/49 und das Frankfurter Parlament
3. Nationalstaatliche Entwicklung in Italien und Deutschland
4. Bismarcks Europapolitik - innere Probleme des Deutschen Reiches
5. Die Habsburger Donaumonarchie und die Entwicklung in Südosteuropa
6. Rußland, der Panslavismus und Ostmitteleuropa
7. Das Zeitalter des Imperialismus: Frankreichs koloniale Expansion - Britisches Weltreich - Japan - Aufstieg der USA zur führenden Weltmacht (Industrie, Handel, kapitalistische Wirtschaftsform).
8. 1917 als Epochenjahr: Eingreifen Amerikas in Europa - Verlust der europäischen Weltmachtstellung im 1. Weltkrieg - Die russische Revolution und das Sowjetreich.
9. Die erste deutsche Republik: ihre innere Entwicklung, ihre Stellung zu den Mächten, die Parteien als tragendes Element der parlamentarischen Demokratie.
10. Die europäischen Diktaturen: Faschismus, Nationalsozialismus, Bolschewismus von Lenin bis heute

11. Der Zusammenbruch der Hitler-Diktatur im 2. Weltkrieg
12. Weltpolitische Folgen des 2. Weltkrieges
 - a) Versuch einer neuen Weltordnung: Die UN
 - b) Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten und ihre Auswirkungen
 - c) Die Ost-West-Spannung in der Weltpolitik. Die Spaltung Deutschlands und das Problem der Wiedervereinigung.
 - d) Aufstieg Sowjetrußlands zur industriellen Weltmacht.
 - e) Aufstieg neuer Mächte: China, Indien, Indonesien, die arabische Welt, der Schwarze Erdteil, Bandung-Konferenz.
 - f) Eintritt der Bundesrepublik Deutschland in den Kreis der freien Mächte: innere und äußere Entwicklungen der Bundesrepublik.
 - g) Europa zwischen den großen Machtblöcken: das Ringen um eine eigene neue Lebensform.

Bemerkungen zur Stoffauswahl:

Der Liberalismus ist als politisches Ideal des Bürgertums, der Rechtsstaat als seine bedeutendste Leistung herauszustellen. - Beim Nationalismus sind die schöpferischen und zerstörenden Elemente sichtbar zu machen, am Beispiel der Mehrvölkerstaaten Schweiz, Österreich-Ungarn wird die Möglichkeit des Zusammenlebens verschiedenartiger Völkerschaften auf der Grundlage gegenseitiger Duldung deutlich. - Bei der Behandlung des Imperialismus kommt es darauf an, das Verständnis der gegenwärtigen weltrevolutionären Bewegung der Farbigen und die richtige Beurteilung des Standortes der Europäer zu erarbeiten; dabei dürfen die bedeutenden Leistungen der Weißen für die Hebung des Lebensstandards der Kolonialvölker und für ihr Mündigwerden nicht übersehen werden.

Die Fortsetzung des Geschichtsunterrichts bis in die unmittelbare Gegenwart ist unerläßlich. Dazu gehört für das Verständnis der heutigen Situation auch die eingehende Behandlung der Jahre 1919 - 1945.

Auftrag des Geschichtsunterrichts der Oberklasse ist es, nicht nur die Kontinuität als eines der Grundelemente der Geschichte sichtbar zu machen, sondern auch einen wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung der Jugend zu leisten.

4. Die antisemitischen Vorfälle in der Bundesrepublik und ihre Folgen für den Geschichtsunterricht

Die antisemitischen Vorfälle in der Bundesrepublik, insbesondere seit der Schändung der Kölner Synagoge in der Nacht vom 24. zum 25. Dezember 1959 ¹⁾, haben den Unterricht in Zeitgeschichte ²⁾ als Hauptschuldigen

-
- 1) Nach dem Weißbuch der Bundesregierung über die antisemitischen Vorfälle, das am 23. Februar 1960 dem Bundestag und der Öffentlichkeit vorgelegt worden war, erfolgten in der Zeit vom 25. Dezember bis 28. Januar 234 Zwischenfälle: "Die bisher ermittelten 234 Urheber antisemitischer und nazistischer Vorfälle gehören zu folgenden Altersgruppen:

35 Kinder bis zu 14 Jahren,

95 Jugendliche und Halberwachsene von 14 - 20 Jahren,

49 Täter von 20 - 30 Jahren,

22 Täter von 30 - 40 Jahren,

16 Täter von 40 - 50 Jahren,

11 Täter von 50 - 60 Jahren,

6 Täter über 60 Jahre.

Angesichts der bemerkenswert hohen Zahl Jugendlicher und Halberwachsender überwiegen in der Berufsschichtung die in der Ausbildung stehenden Täter (50 %). Es folgen mit 41 % Hilfs- und Facharbeiter und nur wenige Angehörige handwerklicher Berufe. 8 % der Täter sind kaufmännische Angestellte und Geistesarbeiter. Nur in 2 Fällen (= 1 %) sind Angehörige des öffentlichen Dienstes in untergeordneten Stellungen antisemitischer Handlungen unter Alkoholeinfluß überführt worden. Unter den Tätern befinden sich 3 Ausländer" (siehe: "Das Parlament", hrsg. von der Bundeszentrale für Heimatdienst, Bonn/Rhein, 10. Jahrg. 1960, Nr. 8 vom 24. Februar 1960, S. 3). Namens der Bundesregierung gab der Bundesminister des Innern auf der 103. Sitzung des 3. Bundestags am 18. 2. 1960 eine Erklärung ab, welche die Entwicklung über die Feststellungen des Weißbuches hinaus zwischen dem 28. Januar und dem 15. Februar aufzeigte: "Seitdem sind 148 weitere Taten erfaßt worden, die allerdings größtenteils schon vor dem 28. Januar verübt worden sind. Darunter finden sich wieder 31 Kinderkritzereien. ... Die Schichtung hinsichtlich des Alters der Täter ... hält sich im Rahmen der bisherigen Erkenntnisse." ("Das Parlament", a. a. O., S. 1.)

- 2) Vgl. auch S. 296 ff. der vorliegenden Arbeit.

in die öffentliche Diskussion gezerzt. Damit erhielten die kurz zuvor in Kraft getretenen Richtlinien des Bayerischen Kultusministeriums eine unerwartete Aktualität. Für viele Geschichtslehrer ist die Durchnahme der Zeitgeschichte ein "heißes Eisen", nicht zuletzt deshalb, weil der geringe zeitliche Abstand eine endgültige und unverfälschte Beurteilung der Geschehnisse noch nicht zulasse. Hierzu stellte auf einer Pressekonferenz des Kultusministeriums, welche anlässlich der Einführung des neuen Stoffplans für Geschichte am 18. Februar 1959 abgehalten wurde, Regierungsdirektor Dr. Rüdinger fest: "Es ist zwar ein offenes Geheimnis, daß manche Lehrer an diese Dinge nur ungern herangehen, nicht, weil sie selbst belastet waren, sondern weil ihnen der Abstand zu den Vorgängen noch nicht genügend groß erscheint. Doch auch wenn es dem Lehrer schwerfällt, darf ihm das Kapitel Neueste Geschichte nicht erspart bleiben". ¹⁾

In anderen westdeutschen Ländern ergingen in den letzten Jahren ähnliche kultusministerielle Entschlüssen und Weisungen. ²⁾ Der Deutsche Aus-

1) Siehe "Süddeutsche Zeitung" Nr. 43 vom 19. Februar 1959, S. 7; Neuer Geschichtsplan für die Schulen. Kultusminister Maunz ordnet stärkere Berücksichtigung der Zeitgeschichte an.

2) So berichtete z. B. in einem Leserbrief an die "Süddeutsche Zeitung" (Nr. 303 vom 19./20. Dezember 1959) Dr. W. Marx, Ministerium für Unterricht und Kultus, Pressestelle, Mainz, "daß von seiten des Ministeriums für Unterricht und Kultus Rheinland-Pfalz seit vielen Jahren der Unterricht in der neuesten Geschichte und in der Gemeinschaftskunde besonders gefördert wird. Kultusminister Dr. Orth hatte am 3. Juli d. J. die Oberstudiendirektoren aller höheren Schulen des Landes zu einer Konferenz zusammengerufen und hatte dort seinen Wunsch nach einer intensiveren Beschäftigung mit der neuesten Geschichte ausgedrückt. In der Folgezeit hat er durch besondere Erlasse festgelegt, daß in der sechsten Klasse der Gymnasien die Zahl der Geschichtsstunden erhöht wird, um der Darstellung der neuesten Geschichte, also der geschichtlichen Ereignisse seit 1917, breiteren Raum zu geben. Für die neunte Gymnasialklasse ist die Zahl der Geschichtsstunden von zwei auf drei in der Woche erhöht worden, hinzu kommen noch je zwei Wochenstunden politische Gemeinschaftskunde. Es ist jedenfalls festgelegt worden, daß mindestens 45 Geschichtsstunden den Problemen der neuesten Geschichte gewidmet werden müssen". (Fortsetzung S. 175 ad 2)

schoß für das Erziehungs- und Bildungswesen hatte schon Anfang 1955 in einem Gutachten zur politischen Bildung und Erziehung ¹⁾ gefordert: "Der

ad 2) (Fortsetzung von S. 174, Anm. 2)

Ein Erlaß von Kultusminister Ernst Schütte verfügte, daß der Geschichtsunterricht an den Oberstufen der hessischen Gymnasien nach den Sommerferien des Jahres 1959 sich mehr als bisher auf die Zeit nach 1917 konzentrieren müsse. Der Kultusminister "hatte vor einiger Zeit bei einer Prüfung aller Klassenbücher festgestellt", wie in der "Süddeutschen Zeitung" Nr. 203 vom 25. August 1959 mitgeteilt wurde, "daß die Hälfte der 266 Oberprimen an den Gymnasien Hessens fünf und mehr Stunden auf die Behandlung der nationalsozialistischen Epoche im Geschichtsunterricht verwandt haben; 27 Prozent der Oberprimen benutzten für diesen Zeitabschnitt weniger als fünf Stunden, in 12 Prozent der Oberklassen kam die Geschichtsbetrachtung nicht über das Jahr 1917 und in elf Prozent 'nicht wesentlich' über das Jahr 1900 hinaus. ... Der Kultusminister erklärte deshalb, für den Unterricht über die jüngste Vergangenheit müsse ausreichend Zeit zur Verfügung stehen".

- 1) Abgedruckt in: GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 79 ff.: "Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Politischen Bildung und Erziehung" vom 22. Januar 1955. Über die "Grenzen" der politischen Bildung in der Schule heißt es in diesem Gutachten: "Politische Bildung ist scharf zu scheiden von der Aufklärung, mit der die Regierungen, die Parteien und andere Gruppen und Mächte der Gesellschaft die öffentliche Meinung beeinflussen dürfen. In der Schule, die auf politische Mitverantwortung vorbereiten soll, hat Propaganda keinen Platz. Der Plan und Gang politischer Bildung darf auch nicht vom Lauf des aktuellen Geschehens abhängig sein. ... Die politische Bildungsarbeit der Schulen braucht deshalb Distanz von den Tagesereignissen. Diese können und sollen jedoch als Anlässe zur Besinnung und Klärung benutzt werden, vor allem, wenn das lebendige Interesse der Schüler und ihre Fragen das nahelegen". (Aus dem Gutachten, zit. n. GWU, a. a. O., S. 85.) Größte Bedenken müssen wir jedoch gegen folgenden Satz vorbringen, welcher sich im Gutachten unmittelbar anschließt: "Solche Behandlung aktueller Ereignisse und Fragen zielt nicht auf eine Stellungnahme ab, sondern auf deren Verständnis und auf die allgemeineren Einsichten, die dabei zu gewinnen sind" (a. a. O., S. 85). Gerade der Geschichtslehrer muß durch mutige Stellungnahme aufgrund seines geschichtlichen Wissens dem Schüler seine Urteilsfähigkeit (Fortsetzung S. 176 ad 1)

Geschichtsunterricht muß bis in die Gegenwart führen und ... dient der politischen Bildung, indem er den geschichtlichen Horizont des eigenen politischen Standortes aufhellt. ... So betrachtet er den geschichtlichen Verlauf im Hinblick auf die Verantwortung des handelnden Menschen. ... Er soll die Schüler die heimatliche, die deutsche, die europäische und die menschliche Überlieferung verstehen lehren und sie an geschichtlichen Beispielen mit den Möglichkeiten politischen Handelns und den Grundformen staatlichen und gesellschaftlichen Lebens vertraut machen:

Der Geschichtsunterricht muß dabei zwei Gefahren vermeiden. Auf der einen Seite besteht die Tendenz, die ihm eigene politische Aufgabe zu verkennen, indem das politische Geschehen vor allem als Widerstreit der verschiedenen Kulturbereiche, Lebenskreise, gesellschaftlichen Mächte und wirtschaftlichen Entwicklungen gedeutet wird. Auf der anderen Seite ist es gefährlich, Geschichte ausschließlich unter politischem Aspekt zu sehen, denn so entwirft der Geschichtsunterricht auch von der Politik ein falsches Bild". 1)

Die hier beispielhaft erwähnten Bemühungen des bayerischen Kultusministeriums 2) zur Förderung der Zeitgeschichte und damit der geistigen Verarbei-

ad 1) (Fortsetzung von S. 175, Anm. 1) keit gegenüber dem Tagesgeschehen beweisen, will er nicht zu einem "farblosen Lehrer" werden. Er darf jedoch seinen Standpunkt "nicht zur Werbung für seine persönliche politische Entscheidung mißbrauchen" (a. a. O., S. 85).

1) Zit. nach GWU, a. a. O., S. 86.

2) In dem neuen "Stoffplan für Geschichte an den Höheren Schulen" vom 12. Februar 1959 wurden, das sei hier noch besonders erwähnt, schon beim ersten Gang durch die Geschichte in der Mittelstufe folgende Gesichtspunkte für die Behandlung der Diktatur Hitlers herausgestellt: "Machtergreifung, Reichstagsbrand, Gleichschaltung, die NSDAP als Staat im Staat, Polizeistaat (Gestapo), Judenverfolgung, Kirchenkampf, Aufrüstung, Vertragsbrüche, staatlich gelenkte Wirtschaft, politische und geistige Uniformierung und Unfreiheit" (Amtsblatt d. Bayer. Staatsmin. f. U. u. K., Jahrg. 1959, Nr. 3, S. 19). Vergleichsweise ein Blick in den Stoffplan aus dem Jahre 1952. An den einschlägigen Stellen wurde lediglich angegeben: "Das sogenannte Dritte Reich unter Adolf Hitler und dem Nationalsozialismus" (für die Gruppe A - Schulen mit Latein als erster Fremdsprache -, S. 50) und "Das Reich unter der Herrschaft der NSDAP" (für die Gruppe B - Schulen mit Englisch als erster Fremdsprache -, S. 55 der "Stoffpläne für die höheren Lehranstalten in Bayern", hrsg. vom Bayer. Staatsmin. f. U. u. K., R. Pflaum Verlag, München 1952).

tung unserer jüngsten Vergangenheit vor der Häufung der antisemitischen Ausschreitungen, das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur politischen Bildung und Erziehung vom 22. Januar 1955, wie auch die 1957 veröffentlichten Handreichungen für den Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands ¹⁾, beweisen, daß der - auch im Ausland - erhobene Vorwurf nicht den Tatsachen entspricht, daß die deutschen Behörden und Gremien nicht genügend darauf gedrungen hätten, die Jugend über die Hitlersche Diktatur aufzuklären und ihr eine politische Bildung zu vermitteln. So übte der Präsident des Jüdischen Weltkongresses, Nahum Goldmann, nach einem Bericht der "Süddeutschen Zeitung" ²⁾, "in London im Zusammenhang mit den antisemitischen Zwischenfällen in der Bundesrepublik Kritik an der deutschen Erziehungsarbeit und warf den deutschen Behörden vor, sie gingen in Geschichtsbüchern mit Sätzen wie 'Den Juden wurde viel Unrecht zugefügt' über die Verbrechen des Nationalsozialismus hinweg. Es sei besonders beunruhigend, daß viele antisemitische Schmierereien in der Bundesrepublik von Jugendlichen verübt worden seien, die nicht dem Einfluß der Propaganda des Dritten Reiches ausgesetzt waren. 'Das Versäumnis, die jungen Deutschen über die Verbrechen des Naziregims zu unterrichten, ist eine der größten Schwächen des deutschen Lebens', sagte Goldmann. Andererseits sei es ermutigend, daß die deutsche Öffentlichkeit im Gegensatz zu der Zeit um 1935 gegen die antisemitischen Aktionen entschlossen Front gemacht habe". Auch der amtierende Vorsitzende des Direktoriums des Zentralrats der Juden in Deutschland und Vorsitzende der jüdischen Gemeinde zu Berlin, Galinski, sprach sich nach einem Pressebericht ³⁾ für eine "wesentliche Intensivierung und Verbesserung des 'Zeitunterrichts' in den deutschen Schulen" aus. Dreißig Redakteure von in Bayern erscheinenden Schülerzeitungen,

-
- 1) Siehe: GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 480 ff. Jedem der IV Teile (I. Teil: Alte Geschichte, II. Teil: Mittelalter, III. Teil: Neuzeit, IV. Teil: Neueste Geschichte) sind Themen zur politischen Bildung beigegeben worden. Vgl. z. B. die Themen zum IV. Teil. Nr. 12 lautet: "Das Problem des Antisemitismus (Auftreten in der deutschen Geschichte, Verfolgung der Juden im 3. Reich von den Nürnberger Gesetzen bis zur 'Endlösung')". Siehe auch S. 131 ff. der vorliegenden Arbeit.
- 2) "Süddeutsche Zeitung" Nr. 21 vom 25. Januar 1960: Kritik am Geschichtsunterricht.
- 3) Siehe: "Aufstand aller Anständigen", Zentralrat der Juden für Überprüfung rechtsradikaler Gruppen. In: "Die Welt" Nr. 301 vom 29. 12. 1959.

"die sich in Erlangen mit Wissenschaftlern und Vertretern der Tagespresse mit der jüngsten deutschen Geschichte auseinandersetzten ... vertraten die Ansicht, daß die Demokratie nicht vom Nationalsozialismus, sondern nur durch den Kommunismus gefährdet sei. Nach Meinung der Schüler wird heute an den bayerischen Schulen die Zeitgeschichte zu wenig gepflegt. Das liege offenbar daran, daß viele Lehrkräfte den in Zusammenhang mit der jüngsten Geschichte aufgeworfenen Fragen auswichen oder sie wegen Befangenheit nicht objektiv beantworten". ¹⁾

Die Empörung über die Schändung von jüdischen Kultstätten, von Gedenkstätten der Opfer des Nationalsozialismus, über die Besudelung von öffentlichen Gebäuden wie auch von Privathäusern mit Hakenkreuzschmierereien, SS-Runen und nationalsozialistischen Parolen wirkte sich nicht nur auf Anträge der Parteien in den Parlamenten auf Verbesserung des Unterrichts in Zeitgeschichte und der Geschichtslehrbücher aus, sondern führte auch zu nachdrücklichen Untersuchungen und Weisungen seitens der Schulbehörden.

- a) Die "Entschließung über die Behandlung zeitgeschichtlicher Fragen, insbesondere des Judentums und des Staates Israel, im Unterricht" des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom Januar 1960 und weitere Stellungnahmen

In Bayern erging am 19. Januar 1960 an alle Schulen eine "Entschließung über die Behandlung zeitgeschichtlicher Fragen, insbesondere des Judentums und des Staates Israel, im Unterricht". ²⁾ Unter Berufung auf Art. 131 der Bayerischen Verfassung, der die Achtung vor der religiösen Überzeugung und vor der Würde des Menschen zu den obersten Bildungszielen der Schule zählt, "und verlangt, daß die Schüler im Geiste der Demokratie und im Sinne der Völkerversöhnung erzogen werden", wies das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus auf die Verpflichtung hin, "bei der Behandlung zeitgeschichtlicher Themen im Rahmen des Geschichts- und Sozialkundeun-

1) Siehe: "Zuwenig Zeitgeschichte in der Schule". In: "Süddeutsche Zeitung" Nr. 43 vom 19. 2. 1960.

2) "Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus", Jahrg. 1960, Nr. 2, ausgegeben in München am 25. Januar 1960, S. 29 f.

terrichts und darüber hinaus im gesamten Unterricht " diese Forderungen "mit aller Sorgfalt zu erfüllen". 1)

"Alarmierende Vorgänge, die die Öffentlichkeit in der letzten Zeit beunruhigt haben, zeigen die Dringlichkeit einer eingehenden Unterrichts- und Erziehungsarbeit auf diesem Gebiet. Von der tatkräftigen Durchführung sich laufend zu überzeugen, wird Aufgabe der Schulleiter, Schulräte und Ministerialbeauftragten bei Unterrichtsbesuchen sein. In Fachsitzungen, Lehrerkonferenzen und auf Fortbildungstagungen müssen diese Fragen immer wieder zum Gegenstand des Erfahrungsaustausches und methodischer Überlegungen gemacht werden." 2)

Der hessische Minister für Erziehung und Volksbildung betonte angesichts der antisemitischen Zwischenfälle in einem Erlaß, "daß in vielen Fällen Jugendliche als Urheber der Hakenkreuzschmierereien festgestellt worden seien. Diese Jugendlichen seien zum großen Teil irregeleitet. ... Die Schüler seien darauf hinzuweisen, welche Empfindungen dieses Zeichen der Unmenschlichkeit, insbesondere bei den vom Nationalsozialismus Verfolgten auslösen müsse". 3)

Auf der 75. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister in Hamburg (am 11. und 12. Februar 1960) haben die Kultusminister der Bundesländer, nach der Aussage von Gert Kistenmacher 4), "einstimmig beschlossen, die politische Bildung der jungen Generation in den Schulen zu verbessern. ... So müssen künftig die Lehramtsbewerber für

1) Amtsblatt, a. a. O., S. 29.

2) Amtsblatt, a. a. O., S. 30. In dieser Entschließung wurde zur Einstellung in die Lehrer- und Schülerbüchereien auf nachstehende Schriften hingewiesen: B. Freudenfeld, Israel, München 1959; Wolfgang Jäger u. a., Unsere jüdischen Mitbürger, München 1958; Hans Lamm, Von Juden in München, München 1958; E. J. Finbert, Pioniere der Hoffnung, Düsseldorf 1957.

3) Nach einem Bericht "Mehr Zeitgeschichte an den hessischen Schulen" in: "Die Welt" Nr. 7, vom 9. 1. 1960.

4) Nach dem Korrespondentenbericht von Gert Kistenmacher "Für besseren Geschichtsunterricht" in: "Südd. Zeitung" Nr. 38 vom 13./14. 2. 1960.

alle Schularten in ihren Prüfungen nachweisen, daß sie die Tatsachen kennen, die zur Zerstörung der rechtsstaatlichen Ordnung in der nationalsozialistischen Zeit geführt haben, daß sie über Ursache und Wirkung der Spaltung Deutschlands gründliche Kenntnisse und eine eigene Meinung haben und daß sie einen Überblick über die letzten 100 Jahre deutscher Geschichte besitzen. ... Die Kultusminister der Länder werden ferner bald vereinbaren, welche Themen und Tatsachen aus dem Dritten Reich in den Abschlußklassen sämtlicher Schulen zu behandeln sind. ... Ausführlich befaßten sich die Minister mit der bereits in München beschlossenen Prüfung der Schulbücher mit dem Ziel, ungeeignete Werke so bald wie möglich zu entfernen. An ein einheitliches Geschichtsbuch für die gesamte Bundesrepublik ist jedoch nicht gedacht". Wie weiterhin an einer anderen Stelle aus Bonn berichtet wird, hatte sich der Schulausschuß der Kultusministerkonferenz in seinen Empfehlungen für die Sitzung der Kultusminister in Hamburg dafür ausgesprochen, daß "bei der Ausbildung der Schul- und Hochschullehrer ... künftig die jüngere deutsche Geschichte einen breiteren Raum einnehmen" ¹⁾ solle. Auch habe eine "Überprüfung sämtlicher in der Bundesrepublik und in Westberlin zugelassenen Schulbücher auf ihre zeitgeschichtliche Brauchbarkeit", wie der Schulausschuß in seiner zweitägigen Sitzung in Bonn feststellte, in allen Ländern stattgefunden. "Obwohl die Prüfung noch nicht völlig abgeschlossen ist, könne schon jetzt festgestellt werden, daß viele Lehrbücher in der Darstellung von nationalsozialistischen Verbrechen in den letzten Jahren bedeutend 'weicher' geworden sind. Während beispielsweise in den Ausgaben vor drei oder vier Jahren noch die Zahl der ermordeten Juden mit sechs Millionen angegeben worden sei, stehe in den Neuauflagen mancher Bücher heute nur noch zu lesen, daß in den Konzentrationslagern unmenschliche Verbrechen begangen worden seien. In manchen Büchern sei die Zahl von sechs Millionen auf eine Million verringert worden". ²⁾

Eine typische Verharmlosung ist z. B. auch das Hinstellen der antisemitischen Ausschreitungen nur als "Lausbubenstreiche", als "grobe Unfug". Solche Beweggründe mögen wohl auf die jüngeren Täter zutreffen, beileibe jedoch nicht für alle. Werden dann diese Vorfälle mit dem Problem zu-

1) Nach einem dpa-Bericht aus Bonn, in: "Süddeutsche Zeitung" Nr. 35 vom 10. 2. 1960.

2) Nach einem dpa-Bericht aus Bonn, in: "Süddeutsche Zeitung" Nr. 35 vom 10. 2. 1960.

sammengebracht, daß aktive hohe Beamte nationalsozialistisch vorbelastet sind und hierüber polemisiert, so haben wir auch noch ein Musterbeispiel für schiefe Vergleiche. Daß selbst Universitätsprofessoren gegen solche "Vergleiche" nicht immun sind, soll der nachstehend zitierte Leserbrief von Professor Dr. Alfred von Martin, München, an die "Süddeutsche Zeitung" aufzeigen. Da solche Leserbriefe in den Zeitungen zur bevorzugten Lektüre des Schülers gehören und obendrein viele Lehrer eine Auseinandersetzung mit den Meinungen in solchen Briefen empfehlen, wird an dem folgenden Beispiel klar werden, wie notwendig ein abgewogener zeitgeschichtlicher Unterricht für die Urteilsbildung des jungen Menschen ist:

"Hat die Welt allen Sinn für Proportionen verloren? Da regt man sich, lang genug schon und immer noch, auf über Hakenkreuzschmierereien: 'Lausbubenstreiche', wie der bayerische Innenminister sie richtig genannt hat. Da es dumme Jungens überall auf der Welt gibt, treten auch diese Kindereien an verschiedensten Stellen auf: offensichtlich Kettenreaktionen, ausgehend wahrscheinlich als Ausstrahlungen von uns! Doch auch bei uns ist die Zahl der Fälle, gemessen an der Bevölkerungsziffer, geringfügig genug. Wenn daraufhin in England (anscheinend übrigens nur in Einzelfällen) deutsche Angestellte entlassen werden, so ist das Psychose. Der Bundesregierung entstehen Schwierigkeiten, daher wünscht sie harte und schnelle Aburteilung der Übeltäter. Und erhält sie. Und damit nun beginnt das, was mehr ist als Dummerjungenstreich und mehr als Psychose, nämlich Skandal.

Dem Antrag eines dem Wunsch der Regierung willfahrenden Staatsanwalts folgend, verurteilte ein von einem Amtsgerichtsrat gleichen Kalibers geleitetes Schöffengericht einen (soweit man nach dem ausführlichen Zeitungsbericht urteilen kann) politisch gänzlich harmlosen und nicht vorbestraften Handwerker, der 'verschiedene Häuser' - offenbar keine Synagoge, was ein erschwerender Fall gewesen wäre - beschmiert hatte, zu 7 Monaten Gefängnis: ohne Bewährungsfrist (man möge in der gleichen Zeitungsnummer nachsehen, wofür sie zu gleicher Zeit einem anderen, wirklichen Missetäter zugebilligt wurde!). Das Motiv der Sudelei? 'Es war so, wie wenn ein kleiner Junge Fensterscheiben einwirft', erläuterte der Beklagte. Er hatte anderswo ein Hakenkreuz hingemalt gesehen, 'und da habe ich mir gedacht, das könntest du auch mal machen'. Grober Unfug, nicht mehr.

Ohne Sinn für Proportionen aber keine Justiz (zu deutsch: Gerechtigkeit). 'Abschreckungsgründe' - ja, aber politische (genannt 'öffentli-

ches Interesse'). Öffentliches Interesse an Ungerechtigkeiten?

Der zweite Skandal, neben dem juristischen, ist ein politischer. Ein Regierungschef, dessen rechte Hand bis heute der Kommentator der Nürnberger Gesetze ist; eine Regierung, die einen Minister, der mindestens intellektuell an nazistischen Judenmorden mitschuldig ist, nicht wenigstens bis zur vollen Klärung seines Falles suspendiert; eine Regierung, die aber Hunderte von Richtern und Staatsanwälten, die an Schandurteilen der Nazizeit mitgewirkt haben, im Amte hält oder ihnen hohe Pensionen zahlt - eine solche Regierung hat kein Recht, angesichts arm-seliger und alberner Schmierereien völlig belangloser Personen sich aufs hohe Roß zu setzen. Ereifert sich über Rüpeleien unreifer Burschen, wo ihre eigene Verhaltensweise dazu angetan ist, unseren Distanzierungen vom Antisemitismus die Glaubwürdigkeit zu rauben, sofern sie mehr sein wollen als politisch-taktischer Opportunismus". 1)

b) Erklärungen der "Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände", des "Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen" und des "Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands"

Die "Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände", welche schon am 12. Januar 1958 in einem Aufruf "Wehret den Anfängen" ihrer "Erschütterung und Empörung über den sog. 'Fall Zind' Ausdruck" gegeben hatte 2), nahm in einer Entschließung vom 6. Januar 1960 mit "tiefer Abscheu" zu den "in letzter Zeit wieder aufgelebten Äußerungen von Rassenhaß und Fanatismus" Stellung:

"Die AGDL gibt ihrer Genugtuung über die einmütige Verurteilung dieser Vorfälle durch die Öffentlichkeit und die staatlichen Organe Ausdruck und erwartet, daß alle an der Erziehung und Bildung beteiligten Persönlichkeiten, Kräfte und Institutionen es als ihre Aufgabe betrachten, in der deutschen Jugend die Achtung vor der Würde und den Freiheitsrechten jedes Mitmenschen zu wecken und zu festigen, und es als

1) Alfred von Martin, Leserbrief an die "Süddeutsche Zeitung", veröffentlicht in Nr. 32 vom 6./7. Februar 1960.

2) Siehe: "Die Bayerische Schule", 13. Jahrg. 1960, S. 38.

ihre Pflicht ansehen, der Jugend die Opfer und die schändliche Verletzung dieser Grundlagen des menschlichen Gemeinschaftslebens durch den Nationalsozialismus vor Augen zu führen. " 1)

Die Lehrer sollten sich dieser Aufgabe unterziehen aus eigenem freien Willen und dies auch den Schülern klar vor Augen stellen. Diese dürften nicht den Eindruck gewinnen, als ob "von oben" ein "Zwangsfach" Zeitgeschichte mit von vornherein vom Staate festgesetzten Unterrichtszielen neu eingeführt worden sei. Auch sollten die Lehrer sich nicht davon abschrecken lassen, daß durch die weiterlaufende Forschung, insbesondere durch die Arbeiten des "Instituts für Zeitgeschichte" in München, manche Berichtigungen der Angaben in den Schulgeschichtsbüchern notwendig werden, wie es z. B. hinsichtlich des Reichstagsbrandes und des Attentates im Bürgerbräukeller (1939) der Fall war. Oberstudienrat Georg Geissler schrieb in einem Leserbrief - wir zitieren diese Leserbriefe auch deshalb, um einen Eindruck davon zu geben, wie sehr die Probleme des Geschichtsunterrichts in der Tagespresse diskutiert werden - an eine große norddeutsche Zeitung ²⁾, daß die "gerade im letzten Jahr äußerst kritisch gewordenen Schüler der Oberstufe" es schnell "spitz haben" würden, wenn der Lehrer lediglich "ein vorgeschriebenes Pflichtpensum absolviert". Sie würden sich dann "eine Freude daraus machen, dem Lehrer verfängliche Fragen vorzulegen, die er nicht beantworten kann. Man denke nur daran, daß unsere Schul-Geschichtsbücher bisher die Nazis für Reichstagsbrand und Bürgerbräu-Attentat 1939 verantwortlich machten, während ernstzunehmende historische Untersuchungen soeben das Gegenteil bewiesen. Eine hiesige Zeitung berichtete unlängst, daß ein Kollege in seiner Oberschulklasse gefragt habe, wer von den Schülern glaube, daß der zeitgeschichtliche Unterricht vom Ausland gelenkt werde. Es stellte sich heraus, daß bereits jetzt zwei Drittel der befragten Achtzehnjährigen dieser Auffassung waren! Dieses Ergebnis sollte davor warnen, den Geschichtsunterricht einseitig zu politisieren und den Lehrer zum Übermittler befohlener Meinungen zu degradieren". In dem "Beitrag zur Behandlung von Judentum und Antisemitismus im Oberstufenunterricht", welcher ein mit zahlreichen Literaturangaben versehener, beachtenswerter Bericht über

1) Abgedruckt in: "Die Bayerische Schule", 13. Jahrg. 1960, S. 38.

2) Georg Geissler, München, Leserbrief an "Die Welt", veröffentlicht in Nr. 41 vom 18. 2. 1960.

eine vom Autor abgehaltene Unterrichtsreihe ist, erschienen in der Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands ¹⁾, stellte auch Konrad Schilling fest, daß "bei der Erörterung von Themen aus dem Bereich unserer 'unbewältigten Vergangenheit' ... wohl noch auf lange Sicht mit Schülern zu rechnen sein" werde, "die in einer gefühlsdeterminierten Aversion verharren. Es ist eine bekannte Tatsache, daß Menschen, die 'verdrängen', irgendwo überkompensieren. Eine solche Erscheinung ist zweifellos die 'grundsätzliche politische Desinteressiertheit', wie sie der Erziehende immer wieder bei einzelnen Schülern feststellen kann. Hierhin gehört auch der Versuch, die Bemühungen unseres jungen Staates zu verdächtigen und damit jeder Auseinandersetzung auszuweichen. Eine solche Einstellung verdichtete sich bei einigen Unterprimanern zu der Äußerung, 'die Beschäftigung mit den Juden sei von 'oben' angeordnet, und der Unterricht liefе schließlich auf das gleiche hinaus, was man in der Zeitung lese, nur würde eben etwas mehr 'bewiesen'". ²⁾ Diese Schüler gelte es besonders "zu packen und zu überzeugen". Als weitere Erschwerung für die Durchführung der Unterrichtsreihe habe sich erwiesen, "daß sich die Öffentlichkeit gerade allерorts mit dem Problem des Antisemitismus und der mangelnden Aufklärung der Jugendlichen beschäftigte. Einige Schüler glaubten dadurch ihre These bestätigt, es handle sich um eine 'gesteuerte Aktion'. Darin liegt eine Gefahr, denn nur in den seltensten Fällen verstehen die Erwachsenen oder Jugendlichen, warum es in Deutschland heute nicht genügt, kein Antisemit zu sein, daß jede noch so berechtigte Kritik eines Deutschen an einem Juden mit der Hypothek eines bis zur bitteren Konsequenz verfolgten Rassenhasses belastet ist". ³⁾

1) GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 132 ff.

2) GWU, a. a. O., S. 150 und 151.

3) Konrad Schilling, Beitrag zur Behandlung von Judentum und Antisemitismus im Oberstufenunterricht, GWU, a. a. O., S. 151. Wie Carl Weiß in seinem Bericht über "Die nationalsozialistische Judenvernichtung" (in "Die Bayerische Schule", 13. Jahrg. 1960, S. 38) mitteilte, macht fast jeder Lehrer die Erfahrung, "daß in vielen Familien die Greuel des 'Dritten Reiches' verharmlost und bagatellisiert werden. Kommt ein Schüler nach Hause und stellt dem Vater die Frage: 'Ist es wahr, daß Hitler 6 000 000 Juden umbringen ließ?', so erhält er vielfach die Antwort: 'Das ist erlogen und erstunken'. Die Jugend hat das Recht auf objektive Information; der Lehrer hat die Pflicht, die Wahrheit zu sagen - auch dann, (Fortsetzung S. 185 ad 3)

Konrad Schilling sprach sich gegen eine Durchnahme der "Geschichte des Judentums und des Antisemitismus" außerhalb des "regulären Geschichtsunterrichts" aus, da man in ihm "dem Thema jede Besonderheit, jeden Beigeschmack 'politischer Aufklärung' nehmen" ¹⁾ könne.

Der Vorsitzende des Landesverbandes Bayern des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands und Fachleiter für Geschichte im Bayerischen Philologenverband, Oberstudienrat Erhard Reichert, charakterisierte ebenfalls in einem Leserbrief (an die "Süddeutsche Zeitung") ²⁾ seine Einstellung zum Unterricht in Zeitgeschichte und zu den Vorwürfen gegen die Schule in der Öffentlichkeit: "1. Die Behandlung unserer jüngsten Geschichte ist unabdingbar notwendig. 2. Die Zeitgeschichte kann nicht der einzige Maßstab für unseren Geschichtsunterricht und unsere Leistung darin sein. Wir lehnen es auch ab, unter Sonderkontrollen gestellt zu werden. 3. Der Nationalsozialismus war nicht eine plötzliche Ausgeburt der Hölle und abgefeimter Schurken. Er hat eine wichtige Vorgeschichte im ausgehenden 19. Jahrhundert. Die von der Öffentlichkeit verlangte einseitig negative Darstellung ergäbe ein

ad 3) (Fortsetzung von S. 184, Anm. 3) wenn sie im Elternhaus nicht gerne gehört wird". Carl Weiß wies in diesem Zusammenhang besonders darauf hin, daß die "Herder-Korrespondenz" (im Dezember 1959) wissenschaftlich gesichertes Zahlenmaterial veröffentlicht habe, eine erschütternde Statistik! "In Deutschland lebten vor 1933 rund 525 000 Juden. In der Zeit von 1933 bis 1942, dem Beginn der systematischen Judenvernichtung, wanderten etwa 300 000 Juden aus oder wurden ausgetrieben. Von den verbleibenden 225 000 Juden wurden 200 000 getötet. Das sind 83 Prozent der in Deutschland verbliebenen Restjuden. ... Wo der Nationalsozialismus Fuß faßte, betrieb er die Vernichtung der Juden. In Osteuropa war die Zahl derer, die auswandern konnten, minimal. Am erschütterndsten ist das Schicksal der jüdischen Kinder: Nach den verschiedenen Volkszählungen gab es in Deutschland, Österreich, Polen, der Tschechoslowakei, Ungarn und den besetzten Teilen der Sowjetunion 1,8 Millionen jüdische Kinder unter 14 Jahren; von ihnen sind nur 280 000 dem NS-Vernichtungssystem entronnen". Insgesamt wurden 5 717 000 Juden von den Nationalsozialisten ermordet.

1) Konrad Schilling, GWU, a. a. O., S. 153.

2) Veröffentlicht in: "Süddeutsche Zeitung" Nr. 303 vom 19./20. 12. 1959.

ausgesprochen falsches Urteil und ist genau derselbe Versuch, die Verantwortung von uns abzuwälzen, wie der Rat, überhaupt nicht darüber zu sprechen oder daran zu denken".¹⁾ Wir können dem letzten Punkt lediglich zustimmen unter der Voraussetzung, daß er in folgendem Sinne verstanden wird: Der Nationalsozialismus war nicht nur eine plötzliche Ausgeburt der Hölle und abgefeimter Schurken. Denn daß eine große Zahl "abgefeimter Schurken", die sich nicht darauf berufen können, durch "Befehl" dazu gezwungen worden zu sein (z. B. in den unteren Dienstgraden der "Einsatzkommandos"), erst durch den "Rechtsschutz" von seiten der NSDAP zu ihren Taten angereizt wurden (man vergleiche auch die Nachkriegsprozesse gegen die SS-Schergen in den Konzentrationslagern), das dürfte wohl niemand bezweifeln. Die Ausschaltung der rechtsstaatlichen Strafverfolgung führte hier doch zu einem "plötzlichen" Ausbruch brutaler Instinkte bei diesen primitiven Menschen, die oft andererseits gerade wegen ihrer Primitivität sich ihrer eigenen Verantwortung nicht bewußt sein konnten. Sie würden sich ihre Taten wahrscheinlich eher überlegt haben, wenn sie eine Strafe erwartet hätte.

Zwei Probleme erschweren nach Erhard Reichert den zeitgeschichtlichen Unterricht: Einmal "spielt bei den jungen Lehrem" die "Zurückhaltung der Hochschule ... eine wichtige Rolle"; zum anderen mußte der Münchener Oberstudienrat feststellen: "Vor allem macht uns der passive Widerstand des Elternhauses schwer zu schaffen".²⁾ Diese Klage über eine mangelnde Mithilfe des Elternhauses wird auch in der "Erklärung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen"³⁾ erhoben: "Viele Lehrer stehen unter dem Druck von Eltern, die es nicht wünschen, daß ihre Kinder die Wahrheit über den Nationalsozialismus erfahren. ... Das Elternhaus ist der wichtigste Ort, an dem die Kinder unseres Volkes gegen die Verführung zur Unmenschlichkeit und politischen Maßlosigkeit durch Erziehung, Gesittung und elterliches Vorbild immun gemacht werden könnten. Doch ist es von außen nicht leicht zu beeinflussen. ... Im übrigen wird die Verantwortung für die Gesinnung der kommenden Generation vor allem drei Mächten zufallen: den Massenmedien,

1) Erhard Reichert, Leserbrief an die "Süddeutsche Zeitung", Nr. 303 vom 19./20. Dezember 1959.

2) Erhard Reichert, Leserbrief an die "Süddeutsche Zeitung", a. a. O.

3) Abgedruckt in: GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 129 ff.

den Politikern und den Lehrern". 1) Der Ausschuß verwies in dieser Erklärung auf sein Gutachten vom 22. Januar 1955, in dessen Schlußsätzen betont worden war, daß "die Bemühungen um politische Erziehung scheitern" werden, "wenn nicht die Politiker sich der erzieherischen Wirkungen bewußt sind, die im Guten und Schlechten von ihrem Handeln ausgehen". Im März 1960 mußte das Gremium feststellen: "Es gibt Erscheinungen im politischen Leben, die zeigen, daß diese Einsicht nicht genügend wirksam geworden ist". 2)

Dennoch scheint uns die Hauptverantwortung bei den Eltern zu liegen und wir können Walter Görnitz voll und ganz zustimmen, wenn er in seinem Artikel über "Die unglücklichen Geschichtslehrer" 3) in der Tageszeitung "Die Welt" zu dem "sehr unbequemen Schluß" kommt: "Aller Freimut des einzelnen Lehrers, alle Weisungen für eine Verstärkung des zeitgeschichtlichen Unterrichtes werden überhaupt nichts fruchten, wenn der Lehrer in der Schule dauernd gegen die Haltung der Elternschaft erziehen muß". 4)

Zum Abschluß unseres Überblicks über die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945 wollen wir eine "Erklärung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands" 5) vom Januar 1960 heranziehen, welche in kürzester Form noch einmal die Schwierigkeiten der Nachkriegsjahre vor Augen führt. Eingangs verwahrte sich der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands gegen "heftige Angriffe", die "seit Monaten" in der Öffentlichkeit "gegen den Geschichtsunterricht der deutschen Schulen und insbesondere gegen die Geschichtslehrbücher" gerichtet worden waren, ebenso gegen die Behauptung, "daß die Geschichte der Jahre von 1917 bis zur Gegenwart den meisten Schülern nicht hinreichend nahegebracht werde". Nach Ansicht des Verbandes ist diese Kritik "einseitig und oberflächlich, sie verkennt die sachlichen und psychologischen Schwierigkeiten und übersieht die erzielten Erfolge".

1) GWU, a. a. O., S. 130 und 131. (Die Unterstreichung wurde vom Verfasser vorgenommen.)

2) GWU, a. a. O., S. 131.

3) "Die Welt" Nr. 28 vom 3. 2. 1960.

4) Walter Görnitz, "Die Welt" Nr. 28 vom 3. 2. 1960.

5) Abgedruckt in: GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 1 und 2.

"Einseitig" seien Urteile, welche "aufgrund fragwürdiger, nicht nachprüfbarer Befragungsmethoden, die auf ein einzelnes Fach zielen", zustande kämen: "Ein verantwortliches Urteil über den Ertrag des Geschichtsunterrichts kann nur auf breiter Grundlage, durch ein nachprüfbares Verfahren und im Vergleich mit den Leistungen in anderen Fächern gewonnen werden, jedenfalls nicht durch spektakuläre Akte wie etwa vor der Fernsehkamera".

"Oberflächlich" seien Urteile, die den "Mangel an historischen Kenntnissen ... allein der Schule zur Last" legen wollen.

Der Verband weist in seiner Erklärung darauf hin, daß "außerordentliche Erschwerungen für die geschichtliche Bildung in der Schule der Gegenwart ... aus dem stetigen Schwinden des historischen Bewußtseins während der letzten 50 Jahre" resultieren, ferner "aus dem 'Überdruß an der Geschichte' (Hermann Heimpel) angesichts der noch nicht verarbeiteten und verwundenen deutschen Vergangenheit seit dem 1. Weltkrieg; aus dem Fehlen eines verbindlichen Geschichtsbildes in der freien Welt der Gegenwart; aus beträchtlichen, sehr wirksamen Ressentiments in Elternhäusern; aus den Einflüssen einer bestimmten Publizistik; aus dem Verhalten einzelner Politiker, das von der Jugend entsprechend vermerkt wird". ¹⁾ Weiterhin leide der Geschichtsunterricht noch unter folgenden "zusätzlichen Erschwerungen":

"Nach 1945 zunächst verboten, dann jahrelang einschränkenden Bestimmungen unterworfen, ist er heute mit Unterrichtsstunden im Durchschnitt der Bundesländer schlechter ausgestattet als vor 1933.

Die Einführung des politischen Unterrichts bringt ihm keine wesentliche Entlastung, denn die beiden Fächer haben verschiedene Inhalte und Aufgaben und können nicht gleichsam als ein Fach betrachtet werden.

Noch immer fehlt es überdies vielerorts an den Arbeitsmitteln, welche für die modernen Unterrichtsmethoden unerläßlich sind; so sind im Zeitalter der Lernmittelfreiheit für Schüler in vielen Lehrerbüchereien elementarste wissenschaftliche Fortbildungsmittel für den Lehrer nicht vorhanden, weil die Mittel dazu nicht ausreichen". ²⁾

1) Aus der "Erklärung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands", GWU, a. a. O., S. 1.

2) Aus der "Erklärung ...", GWU, a. a. O., S. 1 und 2.

"Trotz allem" hätten sich die westdeutschen Geschichtslehrer "nicht entmutigen lassen". Sie haben mitgearbeitet an der Abstimmung der zersplitterten Stoffpläne der einzelnen Länder (Wiesbadener Richtlinien von 1953, Calwer Handreichung für den Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen von 1957) und, wie es weiter in der Erklärung heißt, "in den Ländern selbst an den amtlichen Stoffplänen mitgearbeitet und eine reiche methodische Literatur geschaffen". Seit 1949 seien "neue Lehrbücher, Quellenhefte, Geschichtsatlanten und andere Unterrichtsmittel ... in großem Umfang entstanden und stehen in einer Mannigfaltigkeit zur Verfügung, die ein Abbild der freiheitlichen Struktur unserer Welt ist". 1)

Die Geschichtslehrer wollten, so wird betont, "nicht die Verantwortung auf außerschulische Gegebenheiten abwälzen", sie wüßten um ihre pädagogischen Aufgaben und seien "für jede dazu helfende Kritik offen". 2) Die Erklärung schließt mit den Worten:

"Der Schwere seiner Aufgabe ist sich niemand besser bewußt als der Geschichtslehrer selbst, der sie tagtäglich erfährt und sich an ihr ständig zu bewähren hat. Er wird sie nur dann erfüllen können, wenn Elternhaus und Öffentlichkeit ihre Mitverantwortung annehmen und wenn ihre Kritik an der Schule die für die geschichtlich-politische Bildung bestehenden Voraussetzungen und Umstände einbezieht." 3)

Wir glauben, daß dieser Überblick über die vielgestaltigen und vielschichtigen Nachkriegsbemühungen um Geschichte und Geschichtsunterricht wie auch die noch folgenden Kapitel der vorliegenden Arbeit zeigen, wie ernsthaft mit allen Fragen gerungen wurde und wird - somit ein allgemein erhobener Vorwurf der Lauheit unberechtigt ist. Angesichts der in der Geschichte selbst liegenden Problematik wird es wahrscheinlich nie möglich sein,

1) Aus der "Erklärung ...", GWU, a. a. O., S. 2.

2) Aus der "Erklärung ...", GWU, a. a. O., S. 1.

3) Aus der "Erklärung ...", GWU, a. a. O., S. 2.

alle vertretbaren Ansichten und Deutungsmöglichkeiten auf einen Nenner zu bringen. ¹⁾ Jedoch kann und muß im Unterricht immer wieder beispielhaft aufgewiesen und herausgestellt werden die Wahrheitssuche und Liebe zur Wahrheit, das verantwortungsbewußte Handeln, die Pflicht zur sittlichen Entscheidung als die Grundlage gültigen Verhaltens des einzelnen in der Welt.

-
- 1) Franz Schnabel weist in seiner Abhandlung "Die moderne Technik und die Welt der Geschichte" (Vorschläge für eine Reform des Geschichtsunterrichts, in: "Deutsche Zeitung und Wirtschaftszeitung" Nr. 17 vom 27. 2. 1954, S. 4) darauf hin, daß "heute einem großen und wachsenden Teil der jungen Menschen ... die Technik, die Welt des Ingenieurs, die angewandte Naturwissenschaft" besonders nahestehe. "Man mag dieses vorwiegende Interesse für die Technik bedauern, aber es ist begreiflich. ... Die Technik hat es mit festen, berechenbaren Größen zu tun, ihre Zusammenhänge sind die der Kausalität, ihre Gesetze sind eindeutig, lehrbar und erlernbar. Man braucht nur einmal das Ergebnis zu betrachten, wenn über irgendein anderes Lebensanliegen - etwa über politische Fragen oder ein philosophisches Problem oder ein wesentliches Thema der Geschichte - ein Vortrag gehalten worden ist, und nun die Diskussion angeht. Wie reden da die Leute aneinander vorbei! Wie trivial wird so vieles aufgefaßt und ausgesprochen, wie sehr bleibt es an der Oberfläche, auch wenn der Vortragende sich bemüht hat, die Dinge in der Tiefe zu ergreifen! Denn wieviel Tatsachenwissen, welche weite Lebenserfahrung, wieviel Rücksichtnahme auf unberechenbare Faktoren und auf schwer entwirrbare Zusammenhänge und wie große sprachliche Gewandtheit sind nötig, um mit Nutzen Fragen des Staates oder der Geschichte zu erörtern und ein Ergebnis zu erzielen!" Vgl. hierzu auch S. 10, Anm. 1 und S. 65, Anm. 1 sowie S. 236 f. der vorliegenden Arbeit.

Zweiter Teil:
Ausgewählte Kapitel

I) Probleme der zeitlichen Gliederung (der Stoffverteilungspläne) des Geschichtsunterrichts in der höheren Schule

1. Vorbemerkung

Den Erörterungen zu diesem Kapitel werden wegen ihrer allgemeinen Bedeutung die Untersuchungen und das Ergebnis einer Umfrage des "Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands" bei den Geschichtslehrern und -lehrerinnen an den höheren Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom November 1951 vorangestellt. ¹⁾ Sie setzen sich auseinander mit einer durch die amtliche nordrhein-westfälische Lehrplankommission vorgeschlagenen neuen zeitlichen Gliederung des Geschichtsunterrichts auf Grund einer früheren geistigen Reife des Jugendlichen. Das Ziel dieser Befragung der Fachlehrkräfte war, angesichts der Zersplitterung der Geschichtslehrpläne in den westdeutschen Ländern, die Meinungen über einen Rahmenlehrplan für eine gesamtwestdeutsche Regelung einzuholen, um Unterlagen für einen Vorschlag zu gewinnen, der dann der Kultusminister-Konferenz der westdeutschen Länder unterbreitet werden sollte. Als Grundlage der Enquete dienten die erwähnten Vorschläge des nordrhein-westfälischen Lehrplanausschusses. Dieser hatte sich in einer Stellungnahme dafür ausgesprochen, daß das Augenmerk besonders darauf zu richten sei, für einen gründlichen Geschichtsunterricht in der Oberstufe der höheren Schule Raum zu schaffen. Es wurde deshalb - im Gegensatz zur üblichen Regelung insbesondere an den Oberrealschulen - empfohlen, den Oberstufenkursus auf vier Jahre auszudehnen (also Beginn schon in Untersekunda - 6. Klasse), und aus diesem Grunde den Mittelstufenkursus in die Quinta (2. Klasse) bis Obertertia (5. Klasse) und den Vorkursus (die Hinführung des Kindes zur Geschichte in einer eigenen Stunde) in die Sexta (1. Klasse) vorzuverlegen.

Dieser Einteilung ist der Vorzug zu geben, sofern sich die in den ersten Nachkriegsjahren oft geäußerte Annahme über ein früheres Reifwerden der Kinder auch in geistiger Hinsicht bestätigen sollte. Der Lehrplanausschuß hatte in seiner Mehrheit eine solche Akzeleration bejaht und auf Grund der Vermu-

-
- 1) Diese Umfrage wurde dem Verfasser entgegenkommenderweise von dem damaligen Vorsitzenden des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, Herrn Oberstudiendirektor Dr. Bonwetsch, Detmold, zur Verfügung gestellt.

tung, daß diese Entwicklungsbeschleunigung nicht nur in den Großstädten stattfinde, sondern auch immer mehr auf die Mittel- und Kleinstädte übergreife, die Vorverlegung des Geschichtsunterrichts in allen höheren Schulen für durchführbar und vorteilhaft erachtet.

Viele der befragten Geschichtslehrer hatten hiergegen Einwendungen: Man räumte ein, daß ein früheres Reifen der Kinder zwar in den Großstädten bis zu einem gewissen Grade zutreffen würde, daß dies jedoch keinesfalls für die mittleren und kleineren Städte gelten könne, deren höhere Schulen ja sehr viele Schüler aus der Landbevölkerung aufnehmen.

Der propädeutische Vorkursus, die Hinführung des Kindes zur Geschichte in einer eigenen Stunde, würde nach dem Kommissionsentwurf schon in der Sexta (1. Klasse) stattfinden müssen. Voraussetzung hierzu ist jedoch, daß der Sextaner fähig ist, einen Unterschied zwischen Märchen, Sagen und geschichtlichen Erzählungen zu erkennen, was bei der überwiegenden Mehrzahl der Schüler dieser Altersstufe nach den Ergebnissen der Jugendpsychologie noch nicht der Fall ist.

Weiterhin befürwortete die nordrhein-westfälische Lehrplankommission, daß - im Rahmen eines ersten Gangs durch die Geschichte - schon der Quintaner mit der Vorgeschichte und der Antike bekannt gemacht werde. Da der Ausschuß zugleich betonte, daß es Aufgabe des Geschichtsunterrichts auf der Mittelstufe sein, die sachlichen Grundlagen für die Oberstufe zu erarbeiten, ist es angesichts der entwicklungspsychologischen Stufe des Kindes (Elfjährige!) zu verneinen, daß ein Unterricht in dieser Klasse eine solche Forderung erfüllen kann.

Der Gesichtspunkt der Verfrühung treffe auch - so wurde von antwortenden Geschichtslehrern argumentiert - auf die Vorverlegung des Stoffes, der bisher in Untertertia (4. Klasse) und Untersekunda (6. Klasse) behandelt wurde, nach Quarta (3. Klasse) bzw. Obertertia (5. Klasse) zu. Ein wirkliches Verständnis der Geschichte der neuesten Zeit (bisher in Untersekunda behandelt), setze z. B. infolge der Verflechtung moderner sozialer und wirtschaftlicher Entwicklungen mit dem politischen Geschehen eine geistige Arbeitsleistung voraus, der die Schüler dieser Stufe noch nicht gewachsen sind.¹⁾ Ebenso wurde einem Beginn der Oberstufe in Untersekunda (6. Klasse) widersprochen: Die Oberstufe verlangt von dem Schüler dieser Klasse ein bereits stark ausgebildetes begriffliches Denken. Denn die antike Geschichte ist in ihren wichtigsten Auswirkun-

1) Vgl. hierzu S. 308 ff., insbes. S. 313 und 317f. der vorliegenden Arbeit.

gen bis zur Gegenwart eine Geschichte der Leistungen des menschlichen Geistes. Dazu sind die Untersekundaner zum größten Teil noch gar nicht imstande, zumal sich gerade in U II oft erst herausstellt, wer nach Beendigung der Pubertätszeit zu wirklicher selbständiger geistiger Arbeit befähigt ist".

Nach Auswertung des Ergebnisses dieser Umfrage konnte der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands im Februar 1952 feststellen, daß sein Vorgehen - von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen - von der Kollegenschaft begrüßt worden war:

"Eine Überraschung brachte das Echo aus den zahlreichen Großstädten des Landes." Es bestätigte nicht ein früheres Reifwerden der Kinder in geistiger Beziehung: "Das angeblich frühere Reifen der Kinder ist eine Behauptung, deren Allgemeingültigkeit nach unseren Beobachtungen auch für die Großstädte entschieden bestritten werden muß. Sie konnte für die Jahrgänge gelten, die den Krieg und die erste Nachkriegszeit bewußt miterlebt hatten; aber dieses Moment verliert von Jahr zu Jahr mehr, jetzt schon völlig für die Schüler der Unterstufe, seine Bedeutung" (Köln 6. 1. 1952).

Zusammenfassend stellt der Geschichtslehrerverband fest: "Aus diesen Gründen wenden sich auch die Kollegen aus den Großstädten gegen die Vorverlegung des Geschichtsunterrichts nach U II (6. Klasse) für die Oberstufe und gegen eine Vorverlegung der Mittelstufe, und nur vereinzelt wird auch in den Großstädten eine Anerkennung des neuen Entwurfs ausgesprochen.

"Insgesamt haben sich aus allen Teilen des Landes über 87 % für eine Beibehaltung des Oberstufenbeginns in der Obersekunda entschieden".

Dieses Ergebnis - so wird betont - steht in voller Übereinstimmung mit den vom Verband bis dahin (1952) abgehaltenen Umfragen und Abstimmungen auf einigen Tagungen, "bei denen sich immer 80 % der anwesenden Lehrkräfte gegen eine Vorverlegung der Oberstufe verwahrt hatten" und zeigt somit ein "genaues Stimmungsbild der gesamten Kollegenschaft". 1) Eine Neueinteilung des Geschichtsstoffes unter Berufung auf eine raschere geistige

1) Vgl. hierzu die Ausführungen des Schriftführers des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, StR Dr. Karl Krüger, Zur Diskussion um die Lehrplanfrage, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 300 ff.

Entwicklung des Schülers ist also, das dürfen wir hier festhalten, nach den Erfahrungen der Lehrer nicht gerechtfertigt.

Als beste zeitliche Gliederung eines Rahmenlehrplans für Geschichte für alle westdeutschen Länder wurde folgerichtig vorgeschlagen - und die auf der Westdeutschen Lehrplankonferenz in Calw Ende 1951 erarbeiteten "Grundlinien" wie die Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn: Grundsätze zum Geschichtsunterricht ¹⁾, stimmen auch im allgemeinen mit dieser Einteilung überein:

Vorkursus: Quinta (2. Klasse)

Mittelstufe: Quarta (3. Klasse) bis Untersekunda (6. Klasse)

Oberstufe: Obersekunda (7. Klasse) bis Oberprima (9. Klasse)

Auf Grund der oben angeführten Erfahrungen hat der Verfasser in seiner Umfrage über den Geschichtsunterricht bei den Lehrkräften an den höheren Schulen in Bayern (1953) das Problem eines zu beobachtenden früheren geistigen Reifwerdens der Jugendlichen nicht mehr aufgeworfen; jedoch wurden im I. Abschnitt des Fragebogens vier Stoffeinteilungspläne angeführt, die alle in Westdeutschland nach dem zweiten Weltkrieg erörterten zeitlichen Einteilungen des Geschichtsunterrichts enthalten.

Zusammengefaßt zeigen diese Pläne folgende Verteilung: ²⁾

Plan 1: In Sexta (1. Klasse) Sagen und Geschichtsbilder im Deutschunterricht (der deshalb 6 Wochenstunden erhält). Erster chronologischer Gang durch die Geschichte von Quinta (2. Klasse) bis Obertertia (5. Klasse), zweiter Gang von Untersekunda (6. Klasse) bis Oberprima (9. Klasse).

1) Vgl. S. 125 ff. und S. 323 ff. der vorliegenden Arbeit.

2) Da die Klassenstufen der höheren Schulen im Bundesgebiet nicht einheitlich benannt werden, seien sie, um Verwechslungen zu vermeiden, vergleichend aufgeführt:

<u>Alte Klassenbezeichnung</u>	<u>Südd. Zählung</u>	<u>Nordd. Zählung</u>
Sexta (VI)	1. Klasse	5. Klasse (Schulj.)
Quinta (V)	2. Klasse	6. Klasse "
Quarta (IV)	3. Klasse	7. Klasse "
Untertertia (UIII)	4. Klasse	8. Klasse "
Obertertia (OIII)	5. Klasse	9. Klasse "
Untersekunda (UII)	6. Klasse	10. Klasse "
Obersekunda (OII)	7. Klasse	11. Klasse "
Unterprima (UI)	8. Klasse	12. Klasse "
Oberprima (OI)	9. Klasse	13. Klasse "

- Plan 2: Sagen in Sexta (1. Klasse), Geschichtsbilder in Quinta (2. Klasse) im Deutschunterricht, Mittelstufenkursus von Quarta (3. Klasse) bis Untersekunda (6. Klasse), Oberstufenkursus von Obersekunda (7. Klasse) bis Oberprima (9. Klasse).
- Plan 3: Ein chronologischer Gang durch die Geschichte von Quinta (2. Klasse) oder Quarta (3. Klasse) bis Obersekunda (7. Klasse). In der Unter- und Oberprima (8. und 9. Klasse) vertiefende Behandlung historischer Probleme.
- Plan 4: Ein Vorkursus in Quinta (2. Klasse) mit mindestens einer Wochenstunde soll der Hinführung des Kindes zur Geschichte dienen. Der eigentliche Geschichtsunterricht beginnt auf der Mittelstufe mit einem chronologischen Gang durch die Geschichte von Quarta (3. Klasse) bis Untersekunda (6. Klasse). In der Oberstufe dann Behandlung von Stoff- und Problemkreisen - Themengeschichte - (in Obersekunda - 7. Klasse - aus der Urgeschichte bis zum Mittelalter, in Unterprima - 8. Klasse - aus der Zeit des europäischen Staatensystems und in Oberprima - 9. Klasse - aus der Zeit des Industrialismus und Imperialismus).

Zu

- Plan 1 - 4: Abweichend für die Oberstufe des grundständigen altsprachlichen Gymnasiums: Beginn des Oberstufenkursus immer in Untersekunda (6. Klasse).

Der in Plan 4 vorgeschlagene Vorkursus (mit einer eigenen Wochenstunde) kann auch in den anderen drei Plänen vor die jeweilige erstmalige chronologische Durchnahme der Geschichte eingeschaltet werden. Bei Plan 1 würde dann die sechste Wochenstunde des Deutschunterrichts entfallen.

Die eingegangenen Antworten, wie auch die Auswertung der Ergebnisse der Sitzungen des Geschichtsausschusses der Wallenburg-Stiftung, ließen für Bayern eine Konzentration an folgenden Punkten grundsätzlicher Stellungnahme erkennen:

Für die Unterstufe der höheren Schule:

- a) Die Einführung eines bis heute in Bayern im Gegensatz zu anderen Bundesländern noch nicht vorgesehenen propädeutischen Vorkursus mit einer eigenen Wochenstunde.
- b) Die Hinführung des Kindes zur Geschichte vor allem im Rahmen des Deutschunterrichts wie bisher.

Für die Mittel- und Oberstufe:

- a) Einmaliger chronologischer Gang durch die Geschichte bis Obersekunda (7. Klasse) und ausgesprochen thematischer Unterricht - nicht nur thematische Vertiefung des chronologischen Gangs durch die Geschichte - in den Primen.
- b) Zweimaliger chronologischer Gang durch die Geschichte:
I.: 3. - 6. Klasse, II.: 7. - 9. Klasse. Dabei in der Oberstufe (7. - 9. Klasse) Vertiefung im Sinne von Plan 4. Dauer des Mittelstufenkurses bis einschließlich 6. Klasse mit Rücksicht auf ausscheidende Schüler.
- c) Abweichend für das altsprachliche Gymnasium: Zweimaliger chronologischer Gang durch die Geschichte, jedoch Beginn der Oberstufe schon in der 6. Klasse (also I.: 3. - 5. Klasse, II.: 6. - 9. Klasse).
- d) Zweimaliger chronologischer Gang durch die Geschichte bis Unterprima (8. Klasse). In Oberprima (9. Klasse) als Abschlußklasse ausgesprochen thematische Gestaltung historischer Probleme.

Ehe auf die Ansichten im einzelnen eingegangen wird, sei vergleichend ein Blick auf die vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus angeordnete Regelung geworfen, welche beispielhaft für den schulpolitischen Hintergrund unserer Untersuchungen stehen soll.

Nach den amtlichen Stoffplänen ¹⁾ besteht ein grundsätzlicher Unterschied in der zeitlichen Stoffverteilung des Faches Geschichte auf die einzelnen

1) Siehe: "Bekanntmachung über Stoffplan für Geschichte an den Höheren Schulen" (vom 12. Februar 1959 Nr. VIII 48275). Abgedruckt in: "Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus", Jahrg. 1959, Nr. 3, ausgegeben in München am 17. Februar 1959, S. 15 und 16.
(Fortsetzung S. 198 ad 1)

Klassen in den Schulen mit grundständigem Latein (Humanistische Gymnasien und Realgymnasien mit Latein als 1. Fremdsprache) und in den Schulen mit grundständigem Englisch (Oberrealschulen, Realgymnasien mit Englisch als 1. Fremdsprache, Deutsche Gymnasien).

Jahresziele:

Schulen mit Latein als erster
Fremdsprache

Schulen mit Englisch als erster
Fremdsprache

Mittelstufe
(Erster Gang durch die Geschichte)

3. Klasse: Altertum bis zum
Ende der Völkerwanderung

3. Klasse: Altertum bis zum
Ende der Völkerwanderung

4. Klasse: Mittelalter und Neu-
zeit bis zum Westfälischen Frieden

4. Klasse: Mittelalter

5. Klasse: Vom Westfälischen
Frieden bis zur Gegenwart

5. Klasse: Neuzeit bis zum Ende
der Napoleonischen Zeit

6. Klasse: Neueste Zeit vom Wie-
ner Kongreß bis zur Gegenwart

ad 1) (Fortsetzung von S. 197, Anm. 1) Diese Bekanntmachung ist im Richard Pflaum Verlag, München, auch als Sonderdruck erschienen. Eine ausführliche Besprechung dieses Stoffplans findet sich auf Seite 136 ff. der vorliegenden Arbeit. Gegenüber den Bestimmungen der "Stoffpläne für die höheren Lehranstalten in Bayern" (Bek. des Bayer. Staatsmin. f. U. u. K. vom 14. Jan. 1952 Nr. VII 75966, veröffentlicht im R. Pflaum Verlag, München, 1952; Bek. vom 18. Mai 1953, R. Pflaum Verlag, München 1956) aus den früheren Jahren wurden Änderungen bei den Jahreszielen der 8. und 9. Klasse der Schulen mit grundständigem Latein vorgenommen. Nach den Plänen von 1952, insbesondere des Stoffplans "für die neue Oberstufe der höheren Lehranstalten in Bayern", welcher für die 7. Klasse des Schuljahres 1952/53 in Kraft trat (veröffentlicht im R. Pflaum Verlag, München, 1952) und von 1956 waren die Jahresziele für die 8. Klasse "Neuzeit bis zum Wiener Kongreß" und für die 9. Klasse "Neueste Zeit vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart". Für die Schulen mit grundständigem Englisch änderte sich die Stoffverteilung (Fortsetzung S. 199)

Oberstufe
(Zweiter Gang durch die Geschichte)

6. Klasse: Altertum bis zum
Ende des Weströmischen Reiches

7. Klasse: Mittelalter

8. Klasse: Neuzeit bis 1848

9. Klasse: Neueste Zeit von
1848 bis zur Gegenwart

7. Klasse: Altertum und frühes
Mittelalter

8. Klasse: Hoch- und Spätmittelalter,
Neuzeit bis zum Wiener Kongreß

9. Klasse: Neueste Zeit vom Wiener
Kongreß bis zur Gegenwart

Die Wochenstundenzahl ist vom Ministerium einheitlich für alle Schulen für die Klassen 3 - 8 (Quarta bis Unterprima) auf zwei Stunden und in der 9. Klasse (Oberprima) auf drei Stunden festgesetzt.

Der Unterschied in der zeitlichen Gliederung des Geschichtsunterrichts an den Anstalten mit grundständigem Latein und in den neusprachlichen Formen wurde auch in den Antworten auf die Umfrage des Verfassers zum Ausdruck gebracht, je nachdem, an welcher Schule der betreffende Geschichtslehrer unterrichtete.

ad 1) (Fortsetzung von S. 198) lung bei fast allen Klassen: In den Stoffplänen von 1952 und 1956 wurden als Jahresziele bestimmt für die 3. Klasse "Altertum bis zum Ende des Weströmischen Reiches", für die 4. Klasse "Mittelalter bis zum Zeitalter der Entdeckungen", die 5. Klasse "Neuzeit und Neueste Zeit bis zum Wiener Kongreß", die 6. Klasse "Neueste Zeit vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart", die 7. Klasse "Altertum und Mittelalter bis zum Abschluß der Karolingerzeit", die 8. Klasse "Mittelalter und Neuzeit bis zur Französischen Revolution", und für die 9. Klasse "Neue und Neueste Zeit von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart". Vergleicht man diese amtlichen Erlasse, so fällt auf, daß über die Abgrenzung der Neuzeit von der Neuesten Zeit keine Einmütigkeit besteht. Während der Erlaß von 1959 (siehe oben) das Jahr 1848 bzw. den Wiener Kongreß nennt, bezeichnen die früheren Stoffpläne eindeutig den Wiener Kongreß als Beginn der Neuesten Zeit. Es müßte u. E. für die 8. Klasse in dem Stoffplan von 1959 heißen: Neuzeit und Neueste Zeit bis 1848.

2. Der propädeutische Vorkursus ¹⁾

Vor den eigentlichen Geschichtsunterricht tritt die Frage nach einer behutsamen, phasengemäßen Hinführung des Kindes zur Geschichte, aus der Welt des Märchens heraus über die Götterlehre, Heldensage und Volkssage (als "Eingangstor zur Geschichte" ²⁾) in den Begriff von Zeit und Raum.

Abgesehen von den Lehren, die eine solche Propädeutik für überflüssig halten, geht die Diskussion dahin, ob dieser Vorkursus eigenständig mit einer Wochenstunde oder im Rahmen des Deutschunterrichts (der hierzu eine zusätzliche Stunde erhalten soll) stattzufinden habe.

a) Durchführung bzw. für die höheren Schulen in Bayern Einführung eines Vorkursus mit eigener Wochenstunde in Quinta (2. Klasse)

Die "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953" in Bonn: "Grundsätze zum Geschichtsunterricht" befürwortet ausdrücklich eine "Hinführung zum geschichtlichen Leben im 5. und 6. Schuljahr" in eigenen Stunden, "da das Kind schon im Grundschulalter aus der Märchen- und Sagenwelt zur Wirklichkeit als einer gewordenen Welt drängt" und die "Freude und lebendige Anteilnahme an der Vergangenheit" gefördert, das "Verständnis für die Grundformen der Umweltgestaltung und Gemeinschaftsbildung" vorbereitet sowie der "Zeitsinn" geweckt werden müsse. ³⁾

Zunächst einige charakteristische Stellungnahmen aus den Antworten von Geschichtslehrern auf die Umfrage des Verfassers, die grundsätzlich die Durchführung einer solchen propädeutischen Stunde auf der Unterstufe der höheren Schule für notwendig erachten:

-
- 1) Siehe auch über die Auswirkungen der im "Rahmenplan" (vom 14. Februar 1959) des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vorgesehenen "Förderstufe" (innerhalb der Volksschule) auf den Vorkursus S. 154 ff., insbesondere S. 158 ff. der vorliegenden Arbeit.
 - 2) Vgl. hierzu: Ernst Holler, Die geschichtliche Volkssage im Geschichtsunterricht, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 207 ff.; Kurt Reiche, Die Hinführung des Kindes zur Geschichte, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 97 ff., vor allem S. 102 ff.
 - 3) Siehe S. 324 und 325 der vorliegenden Arbeit.

"Ein Vorkurs ist notwendig. Unsere bisherige Methode, in Quarta mit der Geschichte des Altertums zu beginnen, also mit Geschichte in so fernen Zeiten und Räumen und uns zum Teil fremder Kulturen, bevor an der Umgebung überhaupt Sinn und Interesse an Geschichte und vor allem das Gefühl für Zeit geweckt wurde, ist Knüppelpädagogik rohester Art und ein Hohn für alle Jugendpsychologie und zum großen Teil schuld an der Interesselosigkeit unserer Jugend an Geschichte und damit an der politischen Ungebildetheit unseres Volkes. ... Der Vorkurs soll nicht schon in der Sexta beginnen. Hier hat der Volksschüler schon Neues genug zu verkraften. Ein einstündiger Kurs in Quinta genügt." (OStD) 1)

"Ein gewisser geschichtlicher Vorkurs in der 1. und 2. Klasse wäre wünschenswert. Er müßte einzelne Geschichtsabschnitte, vor allem aber die Sagen und die Geschichte der engeren Heimat berühren. Im 2. Jahre müßte er wichtige Abschnitte der Heimatgeschichte ausführlicher aufgreifen und schon auf die weitere Geschichte verweisen. Zudem sollten in diesen beiden Kursen auch Fragen der Gegenwart und Sozialkunde schon aufgegriffen werden, zumal wenn der Blick durch die Zeitereignisse darauf gelenkt wird (z. B. durch Wahlen, Staatsverträge). Dies in den Deutschunterricht einzubauen, ist weniger ratsam und wird nicht selten dazu führen, den Stoff ganz ausfallen zu lassen. Eine Stunde ist jeweils sehr wenig. In der 2. Klasse müßten - wenn nicht nur Sagen gestreift und gewählt werden sollen - schon 2 Stunden vorgesehen werden." (Stud.-Prof. und Seminarlehrer) 2)

-
- 1) Fragebogen Nr. 23. In dieser Stellungnahme wird weiter gefordert: "Der Vorkurs soll grundsätzlich in der Hand des Deutschlehrers liegen."
 - 2) Fragebogen Nr. 2. Hinsichtlich der Nachteile eines nur einstündigen Unterrichts wurde in einer weiteren Antwort betont: "In den untersten Klassen hat ein einstündiges Fach sehr wenig pädagogischen Wert, da einfach die Zwischenzeit von einer Woche für die Kinder zu lang ist" (LAss, Fragebogen Nr. 3).

Vgl. hierzu auch S. 209, Anm. 1 der vorliegenden Arbeit: Dort wird Kurt Reiche zitiert (Die Hinführung des Kindes zur Geschichte, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 97 ff.), der ebenfalls Bedenken gegen einen Vorkursus, dem nicht mehr als eine Stunde zur Verfügung steht, äußert und die (Fortsetzung S. 202 ad 2)

Eine allmähliche Hinführung des Kindes zur Geschichte zuerst im Deutschunterricht der Sexta anhand von Sagen und des Entwurfs einiger Geschichtsbilder (im Anschluß an geschichtliche Lesestoffe, der Altersstufe angemessen) und sodann die Einrichtung eines Vorkurses in Quinta befürwortete

..

ad 2) (Fortsetzung von S. 201, Anm. 2) Ausweitung der kindlichen Welt in die Geschichte hinein dem Deutschunterricht zuweist. Ihm widerspricht Walter Schäfer in seiner Abhandlung "Geschichte im 5. und 6. Schuljahr" (GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 164 ff.): "Nun, wer auch Deutschlehrer ist, weiß um die Problematik eines solchen Deutschunterrichts. ... Gerade weil ich gegen die fachliche Austauschbarkeit bin, da es sich bei den Fächern um unverwechselbare Gebiete handelt, bekenne ich mich zu einem Vorkurs für das Fach Geschichte. Dieser Vorkurs ist ausschließlich dem Geschichtslehrer anzuvertrauen" (a. a. O., S. 165). (Vgl. hierzu S. 201, Anm. 1 der vorliegenden Arbeit.)

In ihrem Referat auf einem Fortbildungstag im Rahmen des Verbandstages des Hessischen Philologen-Verbandes e. V. Mitte Oktober 1954 in Gießen verteidigte Ingeborg Schreiber unter Berufung auf die "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953" ebenfalls sehr entschieden den eigenständigen Vorkurs (siehe: Bildungsziel und Stoffverteilung im Geschichtsunterricht der höheren Schule, in: "Die Pädagogische Provinz", 8. Jahrg. 1955, S. 309 ff.): "Der Deutschlehrer hat eine von seinen sieben Stunden zur Verfügung, manchmal hat er Fakultas in Geschichte, sehr oft nicht, und es ist nur verständlich, daß ihm sein Deutschunterricht, von dem er genau weiß, was er erreichen will, mehr am Herzen liegt als die Geschichtsstunde. Diese wird daher oft, sehr oft zur Übungsstunde für freies Nacherzählen, wobei dann die Geschichtserzählungen des Buches 'Der Mensch im Wandel der Zeiten' als Übungsobjekte gelten. Dabei sind wir in Hessen noch verhältnismäßig gut dran, in vielen Ländern beginnt der Vorkurs erst mit dem 6. Schuljahr oder fällt überhaupt weg. Ich bin der Meinung, daß wir den Unterricht in der Unterstufe wichtiger nehmen sollten und erreichen müßten, daß er aus dem Komplex der sieben Deutschstunden herausgenommen und in die Hand des Geschichtslehrers gegeben wird. Der Unterricht an der höheren Schule ist Fachunterricht, auch da, wo es sich um einen Vorkurs handelt.

Jeder Historiker, der diesen Unterricht in Sexta und Quinta gegeben hat, weiß, mit welcher gespannten Erwartung solch eine Klasse in Quarta an (Fortsetzung S. 203 ad 2)

ein anderer Geschichtslehrer:

"Gegenüber einem einstündigen geschichtlichen Vorkurs in der 2. Klasse ist nichts einzuwenden, besonders, wenn er eng verknüpft ist mit Deutsch und Erdkunde. ... Ein systematisches, chronologisches Vorgehen jedoch hat hier keinen Zweck. Oberstes Unterrichtsprinzip ist hier die Anschaulichkeit und auch die persönliche Beziehung des Kindes zum Stoffkreis." (StAss) 1)

Ablehnend jedoch stand auf Grund seiner Erfahrungen in früheren Jahren ein Seminarlehrer für Geschichte dem eigenständigen Vorkursus gegenüber:

"Selbstverständlich soll auch schon in der Quinta das Kind allmählich zum geschichtlichen Denken hingeführt werden. Aber für die beiden ersten Klassen sollte dies der Deutschunterricht leisten. Die bayerischen Lehrpläne lassen diese Möglichkeit zu. Allerdings merkt man den bayerischen Lesebüchern (Schulbuchverlag) noch die aus den Jahren nach 1948 erklärliche Scheu an, überhaupt geschichtliche Stoffe in das Lesebuch aufzunehmen. Eine Neuauflage der Lesebücher für die 1. und 2. Klasse müßte stärker geschichtliche, kindertümliche Stoffe berücksichtigen und nicht so offenkundig in die geographischen Stoffgebiete ausweichen. Eines Vorkurses bedarf es nicht. Der durch das Reichsunterrichtsministerium nach 1933 für alle Höheren Schulen verbindliche Geschichtslehrplan (siehe: 'Erziehung und Unterricht') mit seinem Vorkurs zeigte, daß auch die vorbereitende Geschichteseinführung in der 1. und 2. Klasse in den Deutschunterricht eingebaut wer-

ad 2) (Fortsetzung von S. 202) den Stoff herangeht. ... Der Unterricht im Vorkurs ist schwer, er soll im Kind das Staunen wecken vor den Leistungen der Vorfahren, auch gelegentlich das Staunen des Erschreckens vor den Abgründen menschlichen Handelns, er soll die Lust zum Erfahren, zum Erleben in dieser geschichtlichen Welt wachrufen, dieser Welt, die zunächst noch gar nicht weit weg liegt von der des Kindes" (a. a. O., S. 311 und 312). In der sich an das Referat anschließenden Diskussion von 50 Geschichtslehrern wurde dem Vorkurs voll zugestimmt und dies auch in einer Entschließung niedergelegt (vgl. a. a. O., S. 317).

1) Fragebogen Nr. 24.

den sollte. Denn der Jugendliche sollte geschichtliche Erkenntnisse nicht isoliert von den übrigen ihm gemäßen Lebensbezügen aufnehmen, sondern in Beziehung zu den übrigen Zusammenhängen des Lebens, die ihm vor allem der Deutschunterricht auf dieser Stufe vermitteln soll. Ein wenig 'Ganzheitsunterricht', wie ihn die Volksschule kennt, sollte man da erhalten, wo keine zwingenden Gründe dies verbieten. Der 'Fachlehrer', der den Vorkurs halten würde, läuft Gefahr bei unserem spezialisierten Fachunterricht an den Höheren Schulen, dieses Fach ohne Beziehung zu dem im Deutschunterricht wachsenden und sich allmählich erweiternden Anschauungskreis zu unterrichten. " 1)

Zu den gleichen Feststellungen kam in der nationalsozialistischen Zeit auch ein Fachkollege. Er vertrat daher ebenfalls eine Führung des Schülers zur Geschichte im Rahmen eines anderen Faches:

"Geschichtsunterricht in der 1. und 2. Klasse erscheint mir nach Erfahrungen während der Jahre 1938 bis 1945 unfruchtbar. Die Heimatgeschichte kann vom Erdkundeunterricht der 1. Klasse bei Lehrwanderungen und Stadtbesichtigungen leicht übernommen werden. " (StR) 2)

Ausdrücklich wird wiederholt darauf hingewiesen, dem Kind den Übergang von der Volksschule in die höhere Schule nicht zu schwer werden zu lassen und deshalb auf eine eigene Quintastunde zu verzichten: Die beiden ersten Klassen sollen dem "Einleben in die Höhere Schule" dienen, so hebt ein Oberstudiendirektor hervor, "eine weitere Belastung mit benoteten Fächern ist daher bedenklich". 3)

Eine weitere Stimme hierzu:

"... was hier an geschichtlichem Denken gewonnen werden soll, läßt sich am besten im Rahmen des sprachlichen Unterrichts (im Gymnasium z. B. des Deutschen und Lateinischen) gewinnen. Ich bekämpfe auf entschiedenste die Schaffung von neuen Fächern, die unsere unselig zersplitterte Schule um dieses oder jenes Zwergfach 'bereichern', den

1) Fragebogen Nr. 27.

2) Fragebogen Nr. 15.

3) Fragebogen Nr. 29.

Wissensstand aber in keiner Weise fördern. Die Lehrerpersönlichkeit, für die in unserer modernen Schule mit ihrer Stundenplanmathematik sowieso keine rechte Möglichkeit zur Entfaltung übrig bleibt, würde dadurch noch weiter eingeschränkt.

Als geschichtlichen Stoff in Klasse 1 und 2 halte ich am geeignetsten 'Heimatgeschichte'. Dieser kann an Hand von Lesestücken gut behandelt werden; er fügt sich überdies recht gut in die Verfahrensweise der Volksschule. * (OStR) 1)

Da an der höheren Schule Geschichte "zum Verständnis gebracht werden soll", wendet sich in seiner Stellungnahme ein Studienprofessor und Seminarlehrer für Geschichte an einer Oberrealschule gegen den Vorkursus:

"Das wird mit 'Bilderchen' nicht erreicht. Aber es bleiben genug Gelegenheiten im sonstigen Unterricht (Deutsch, Erdkunde), Geschichtliches weiter zu pflegen. * 2)

Wolfgang Kleinknecht schreibt dagegen im I. Band des von ihm (zusammen mit Wolfgang Lohan) herausgegebenen Handbuchs für Geschichtsunterricht:

"Es entspricht bereits einer langen und berechtigten Tradition, daß der Geschichtsunterricht der höheren Schule im allgemeinen in drei Stufen erteilt wird, in einem Vorstufenkursus oder Vorkursus im 5. und 6. Schuljahr (5. und 6. Klasse), in einem Mittelstufenkursus im 7. bis 10. Schuljahr (7. - 10. Klasse) und in einem Oberstufenkursus im 11. bis 13. Schuljahr (11. - 13. Klasse).

Diese Einteilung folgt im großen ganzen dem phasenhaften Charakter der psychischen Entwicklung von der vollen Kindheit in die Vorpubertät, in die Pubertät und in das Jünglings- und Mädchenalter. ... Es kann sich ... nicht darum handeln, daß das Ergebnis der einen Stufe dem der anderen gleichsam addiert wird, sondern es muß vielmehr aus den kleinen Anfängen des Vorkursus eine Ausweitung und Vertiefung in jugendgemäßer Weise entwickelt werden, so daß das jeder vorausgehenden Stufe Zugehörige in die neue Stufe als Ansatzpunkt, Anregung, Wissen, Blickrichtung, Erlebnis und Ergebnis mit herübergenommen wird. Was die neue Stufe dann als Neues an Stoff und Erkenntnis bringt und

1) Fragebogen Nr. 6.

2) Fragebogen Nr. 21.

entwickelt, wird so in einer inneren Beziehung stehen zu dem, was Schüler und Schülerinnen bereits als Geschichte erfahren haben. " 1)

b) Die Hinführung des Kindes zur Geschichte im Rahmen des Deutschunterrichts (und in anderen Fächern)

Bereits einige der unter a) angeführten Antworten auf die Umfrage des Verfassers zeigten, daß jene Geschichtslehrer, die einen eigenen Vorkursus ablehnen, die Hinführung zur Geschichte vor allem im Rahmen des Deutschunterrichts, ferner auch in dem des Erdkundeunterrichts sowie im (Human.) Gymnasium im Rahmen des Lateinunterrichts empfehlen.

Nach den amtlichen Lehrplänen ²⁾ für Bayern stehen dem Deutschunterricht in der 1. und 2. Klasse fünf Wochenstunden zur Verfügung. Der Lehrer hat dabei die schwierige Aufgabe, den Schüler zu unterweisen in Sprecherziehung, Rechtschreibung, Sprachlehre, Darstellungskunde und Aufsatzlehre. Des weiteren soll er mit ihm den vorgeschriebenen Lesestoff durcharbeiten.

Das Lesebuch der 1. Klasse ist dem Thema "Bayerische Heimat" gewidmet. Die Pflichtlesestoffe behandeln - gemäß den Stoffplänen - u. a. das Vaterhaus, kindliche Erlebnisse mit Menschen und Tieren und das Natur- und Menschenleben im Kreislauf des Jahres. Als Anknüpfungspunkte für eine erste Einführung in das "historische Zeitgefühl" eignen sich vor allem diejenigen Kapitel, welche den Heimatort als Stätte der ersten Erfahrungen zeigen, Erzählungen, die das Zusammenleben der Menschen bei der Arbeit, in Sitte und Brauch, ihr Leben im Rahmen der Tages- und Jahreszeiten schildern und das Heimatland im engeren Sinne mit dem reichen Brauchtum seiner Stämme vor Augen führen. Daneben stehen Märchen, Legenden, Sagen und epische Gedichte.

Das Lesebuch der 2. Klasse steht unter dem erweiterten Hauptgedanken: Deutsche Landschaften und Stämme. Es ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten für eine Hinführung des Kindes zum geschichtlichen Leben bei der Behandlung der einzelnen Stämme, ihrer Mundart, ihrer Überlieferung, ihres Brauchtums und ihrer Kunstübung, bei der Beschäftigung mit den Volksmärchen,

- 1) Siehe: W. Kleinknecht und W. Lohan (Hrsg.): Handbuch des Geschichtsunterrichts, Band I: Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, 2. Auflage, Frankfurt a. M. 1959, S. 15.
- 2) Siehe: Stoffpläne für die höheren Lehranstalten in Bayern, hrsg. vom Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 1956, S. 8 f. (R. Pflaum Verlag, München.)

den Orts- und Stammesagen, mit Abschnitten der deutschen Heldensage und aus Volksbüchern, unter Umständen sogar bei der Interpretation von lyrischen Gedichten, ferner von diesem Zweck dienlichen Balladen. ¹⁾

Dem Erdkundeunterricht ²⁾ stehen in der 1. und 2. Klasse zwei Wochenstunden zu. Das 1. Jahr dient dem Kennenlernen der Heimat (Süddeutschland mit besonderer Berücksichtigung Bayerns) und der Einführung in die erdkundlichen Grundbegriffe unter Heranziehung von Beobachtungen am Schulort und in seiner Umgebung. In der 2. Klasse ist das mittlere Europa Thema. Der Unterricht soll beim Schüler das Verständnis für größere räumliche Zusammenhänge und einfache ursächliche Verknüpfungen durch Vergleiche und Kartenbetrachtung anbahnen. Hier ergeben sich vorwiegend bei der Behandlung des Heimatlandes und seiner Landschaften sowie bei den dazu geforderten Beobachtungen am Schulort zahlreiche Möglichkeiten für die historische Belehrung (z. B. baugeschichtliche Betrachtung der verschiedenen alten Stadtteile, der Kirchen usw.) ³⁾

Im Rahmen des Lateinunterrichts ⁴⁾, der im Humanistischen Gymnasium in den ersten beiden Klassen 6 Wochenstunden einnimmt, ist eine Einführung des Schülers zur Geschichte anzubahnen durch Erklärungen von in den lateinischen Übungssätzen und Übungsstücken gegebenen Begriffen, durch Erläuterungen zu den dort erwähnten Persönlichkeiten der antiken Geschichte - der Altersstufe angepaßt -, vielleicht auch mittels eigener Hinweise auf Herkunft, Wesen und Bedeutung einer Fremdsprache und ihrer Träger. (Cornelius Nepos wird erst in der 4. Klasse und Caesars 'De bello Gallico' in der 5. Klasse gelesen.) Ob der Lehrer neben den sprachlichen Anforderungen dieses Fachs ge-

-
- 1) Geschichtliche Balladen werden in ihrer eigentümlichen Form erst beim Lesestoff der 3. Klasse erwähnt. Hier zählen zur Pflichtlektüre nun auch Lesestücke über die geschichtlichen Grundlagen Europas: Welt des Altertums, Deutschlands Vorzeit (in Übereinstimmung mit dem Beginn des ersten Gangs durch die Geschichte in dieser Klasse).
 - 2) Siehe: Stoffpläne für die höheren Lehranstalten in Bayern, a. a. O., S. 63.
 - 3) Vgl. z. B.: "Man gebe in der 1. und 2. Klasse je 1 Stunde mehr Erdkunde und erweitere auf dieser Basis die Heimatkunde." (StR, Fragebogen Nr. 14.)
 - 4) Siehe: Stoffpläne für die höheren Lehranstalten in Bayern, a. a. O., S. 19.

nügend Zeit findet, eine behutsame und doch planvolle Vorbereitung auf den in der 3. Klasse beginnenden Geschichtsunterricht ¹⁾ durchzuführen, selbst dann, wenn er die Klasse auch in Deutsch unterrichtet, ist eine Frage, die ganz in sein Ermessen gestellt ist und von seinen Fähigkeiten abhängt. Vorgeschrieben ist hier eine solche Ausweitung der kindlichen Welt zur Geschichte hin jedenfalls nicht.

Während nun der Lehrplan für den Erdkundeunterricht schon für die 1. Klasse eine Erarbeitung der erdkundlichen Grundbegriffe fordert, die freilich für den Schüler wegen der gegebenen größeren Veranschaulichungsmöglichkeiten leichter faßbar sind als die geschichtlichen, findet sich in den Bestimmungen über den Deutschunterricht in Sexta und Quinta kein besonderer Hinweis, der dem Lehrer eine propädeutische Arbeit im Sinne des Vorkursus verbindlich macht. Es bleibt auch hier ihm selbst überlassen, ob er über die im Deutschunterricht zu pflegende Stufe des Märchens und der Sage hinaus das Zeitbewußtsein beim Kinde wecken und entwickeln will durch geschichtliche Erzählungen (Geschichtsbilder) und die Anlage einer - auch dem wiederholt verlangten "Ganzheitsunterricht" auf dieser Stufe dienenden - Zeitleiste (Zeitlinie). ²⁾ Kurt Reiche (OSTD) spricht sich, da ihm ein einstündiges Fach als unergiebig erscheint (noch dazu, wenn der Lehrer nur diese eine Stunde in der betreffenden Klasse gibt) für die Behandlung von geschichtspropädeutischen Stoffen in Verbindung mit dem Deutschunterricht (der Sexta und Quinta) aus, er hebt jedoch hervor: "Notwendig ist dazu, daß die Lehrpläne den Lehrer zu solcher Tätigkeit ausdrücklich anhalten und daß genügend Stoff, besonders auch mit heimatlicher Bindung, vorliegt; die bisherigen Lesebü-

1) Vgl. hierzu: Walter Schäfer, Geschichte im 5. und 6. Schuljahr, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 164 ff.: "Das sofortige Einsetzen mit der alten Geschichte ohne jeden Vorkurs ... stürzt den Schüler in große Schwierigkeiten und zwingt zu einer Ausweitung des Unterrichts, die nicht zweckmäßig wäre" (a. a. O., S. 165); Ernst Busch, Alte Geschichte auf der Unterstufe, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 220 ff.

2) Vgl. über den Geschichtsfries S. 222 ff. der vorliegenden Arbeit.

cher erfüllen dies Bedürfnis mitnichten." 1)

Bei Durchsicht der Aufgaben, die nach dem amtlichen bayerischen Stoffplan in den einzelnen Unterrichtsgebieten dem Deutschlehrer gestellt sind, erhebt sich die dringende Frage, ob im Rahmen der fünf dem Deutschunterricht der

-
- 1) Siehe: Kurt Reiche, Die Hinführung des Kindes zur Geschichte. Der geschichtliche 'Vorkurs' der Unterstufe, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 97 ff. (Das Zitat findet sich auf S. 105.)

Kurt Reiche gibt an dieser Stelle (a. a. O., S. 104 und 105) einen Überblick über die einschlägigen Bestimmungen in den Ländern der Bundesrepublik (nach dem Stand von 1952). Da dieser die Ausführungen und Übersicht Karl Krügers (siehe S. 119 ff., der vorliegenden Arbeit) ergänzt, seien die Darlegungen von Kurt Reiche hier wiedergegeben: "Für die Höhere Schule haben 6 von den bisherigen 12 Bundesländern für die Sexta (5. Schulj.) keine geschichtlichen Stoffe im Lehrplan vorgesehen; in dreien besteht die sechsjährige Grundschule, von ihnen beginnt nur Berlin im 6. Schuljahr mit dem ordentlichen Gang durch die Geschichte, Bremen und Hamburg haben Kultur- und Lebensbilder vorgeschrieben und setzen darum in allen Schulgattungen mit dem Gang durch die Geschichte im 7. Schuljahr einheitlich an. Zwei Länder haben Kultur- und Lebensbilder im Deutschunterricht angesetzt (Baden und Nordrhein-Westfalen), und nur Hessen hat, um der Parallelschaltung willen, die Lebensbilder zeitlich aufgeteilt, in Sexta: Vorgeschichte bis 1648. - ... Anders liegt es in der Quinta. Freilich spricht vieles dafür, daß auch hier die Aufgabe dem Deutschunterricht zugewiesen wird: Die Forderungen, möglichst wenig Fächer, möglichst wenig Stunden! gelten auch hier. Wenn dem Geschichtsunterricht im Gesamtrahmen des Unterrichts höchstens etwa 18 Stunden bis zum 13. Schuljahr zur Verfügung stehen, soll man lieber die Oberstufe mit einer Mehrstunde versehen als die Quinta. Vor allem aber: wenn man nur eine Unterrichtsstunde zugebilligt erhält - und mehr dürfte kaum zu erwarten sein -, dann fallen auf diese eine Stunde alle die bekannten Nachteile des einstündigen Faches. Wehe dem armen Lehrer, der in einer 50-Schüler-Klasse nichts als diese eine Stunde geben soll! - Angesichts dieser Bedenken wirkt es fast überraschend, daß doch von den neun bisherigen Bundesländern mit vierjähriger Grundschule sich fünf für einen propädeutischen Kurs mit einer besonderen Quintastunde entschieden haben, Nordrhein-Westfalen beginnt in Quinta mit dem ersten Ge-

(Fortsetzung S. 210 ad 1)

Unterstufe zugebilligten Wochenstunden ¹⁾ ein sinnvoller, methodisch vorbereitender Geschichtskursus - selbst in sporadischer Anknüpfung an jeweils hierfür geeignete Lesestücke - schon rein zeitlich eingebaut werden kann. Auch falls die Fächer Deutsch und Erdkunde in einer Hand liegen sollten, ist dies zu erwägen.

Mehrere die Umfrage des Verfassers beantwortende Geschichtslehrer aus Bayern verlangten, um genügend Zeit zur Anknüpfung an die Heimatgeschichte zu haben, entschieden eine zusätzliche Stunde ²⁾ für den Vorkursus:

"Ein 'Vorkurs' (nicht mit eigener Geschichtsbenotung!) vom Deutschlehrer in einer zusätzlichen Stunde in Quinta in lebendigem Zusammenhang mit dem Deutschunterricht erteilt, vielleicht mit eigenem bebilderten Einführungsbuch neben dem Deutschlesebuch, wäre möglich und erwünscht. Seine besonderen Aufgaben sind vor allem erst einmal die Weckung des zeitlichen Abstandsgefühls, zu gewinnen an den heimatlichen Denkmälern der verschiedenen Epochen, soweit möglich.

Der Vorkurs soll sich über alle Zeiten erstrecken, bei abschnittsweiser Darbietung, um Stileindrücke zu vermitteln. ... Als Beispiele kann man dann historische Gestalten einfügen (im Gegensatz zu den 'zeitlosen' Gestalten des Mythos!)." (Stud.-Prof.) ³⁾

In Bayern (und unseres Wissens nach auch in Schleswig-Holstein) ist bisher ein propädeutischer Vorkursus (in dieser oder jener Form) noch nicht eingeführt, d. h. verbindlich gemacht worden, während in den anderen Bundesländern, in denen die Schüler aus der 4. Klasse der Grundschule in die hö-

ad 1) (Fortsetzung von S. 209, Anm. 1) schichtskurs, Baden sieht auch für Quinta Lebensbilder im Deutschunterricht vor; und nur zwei Länder, Bayern und Schleswig-Holstein, haben bisher auf eine eigene Stunde für den vorbereitenden Geschichtskurs verzichtet (wenn auch die Geschichtslehrer dieser Länder eine propädeutische Stunde gutheißen oder gar fordern). Hessen hat zwei Stunden vorgesehen, um den Mängeln des einstündigen Faches zu entgegen."

1) Vgl. hierzu S. 201 der vorliegenden Arbeit, Anm. 2.

2) Außer den oben schon zitierten Stellungnahmen auch die Antworten in Fragebogen Nr. 7 und 16.

3) Fragebogen Nr. 22.

here Schule übertreten, ihm zumindest eine Wochenstunde zugebilligt wird. ¹⁾

Hinsichtlich des Ergebnisses der Umfrage bei den Geschichtslehrkräften an den höheren Schulen in Bayern zu diesem Punkt haben wir zusammenfassend festzustellen:

23 % der Geschichtslehrer befürworten ausdrücklich einen Vorkursus mit eigener Stunde,

70 % sprechen sich gegen einen eigenständigen Vorkursus und für eine Ausweitung der kindlichen Welt in die Geschichte im Rahmen des Deutschunterrichts aus; davon entfallen 47 % auf solche Lehrer, die empfehlen, auch die Erdkunde heranzuziehen.

"Der Schüler selbst erwartet den Vorkurs", so betonte Walter Schäfer. ²⁾ Legt man Alfred Petzelts Phaseneinteilung ³⁾ zugrunde, fällt der Vorkursus in die "Phase der vollen Kindheit" und auch noch in die Vor-

-
- 1) Vgl. hierzu die eingehende Beurteilung dieses Fragenkomplexes in der "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953" in Bonn: "Grundsätze zum Geschichtsunterricht" (siehe S. 324 ff. der vorliegenden Arbeit).
 - 2) Siehe: Walter Schäfer, Geschichte im 5. und 6. Schuljahr, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 164 ff. Vgl. auch S. 201, Anm. 2 der vorliegenden Arbeit.
 - 3) Alfred Petzelt, Kindheit - Jugend - Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung, Freiburg i. Br. 1951. Daß es sich im Vorkursus nur um eine "Hinführung" des Kindes zum geschichtlichen Leben handeln kann, wird uns auch deutlich, wenn Petzelt sagt, "daß der Geschichtsunterricht in der Phase der vollen Kindheit nicht recht das werden will, was man eigentlich Geschichtsunterricht nennen dürfte. Das Verstehen des spezifisch Geschichtlichen ist noch nicht Thema der Haltung. Daher bleibt es in der Regel in der letzten Kindheitsphase beim Erfassen von Ereignissen als Momenten der Wirklichkeit, so daß das eigentlich historische Moment, welches das Verhältnis des Ereignisses zum handelnden Ich in den Vordergrund stellt, verkümmern muß" (a. a. O., S. 161). Jedoch gilt auch noch, "daß in der Vorpubertät das geschichtliche Denken erwacht, daß die Teilnahme an historischen Persönlichkeiten um des eigenen Ich willen auftreten muß. ... Geschichtliches wird hier augenscheinlich ausdrücklich phasengemäß" (a. a. O., S. 160).

pubertät. Es ist die Zeit, in der das Kind zur Wirklichkeit drängt, die Objekthinwendung vollzieht.

„Während sich diese Objekthinwendung im 8. und 9. Lebensjahr ankündigt“, so führt Wolfgang Kleinknecht hierzu aus ¹⁾, „wird sie mit dem 10. und 11. Lebensjahr immer drängender, und hier erst kann es sinnvoll werden, das Drängen nach Wirklichkeit mit der Wirklichkeit der Geschichte in kluger Auswahl und überlegtem Ansatz zu befriedigen.“

Die Erkenntnisse der Jugendpsychologie zu berücksichtigen und den Unterricht den Entwicklungsphasen entsprechend zu gestalten, wird vom Geschichtslehrer ausdrücklich verlangt. ²⁾ Über das Geschichtsverständnis und das Geschichtsbewußtsein des Schülers der Unterstufe der höheren Schule geben auch Arbeiten Auskunft, die das Verhältnis des Schülers der Volksschuloberstufe zur Geschichte zum Thema haben. An erster Stelle ist hier die sehr empfehlenswerte Untersuchung von Heinrich Roth zu nennen, dessen nun schon in der zweiten Auflage vorliegendes Werk über „Kind und Geschichte“ eine wesentliche Bereicherung von Kurt Sonntags immer noch aktuellem „Beitrag zur Bildungspsychologie“ unter dem Titel „Das geschichtliche Bewußtsein des Schülers“ ³⁾ darstellt. Des weiteren seien die Zeitschriftenaufsätze erwähnt von Walter Jaide „Über die Entwicklung des historischen Verständnisses“, ⁴⁾ von Walter

1) Siehe: W. Kleinknecht und W. Lohan (Hrsg.): Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd. I, 2. Auflage, Frankfurt a. M. 1959, S. 17.

2) Siehe: „Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953“ in Bonn: „Grundsätze zum Geschichtsunterricht“, Abschnitt IV, wiedergegeben auf S. 325 f. der vorliegenden Arbeit.

3) Heinrich Roth, Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, 2. Auflage, München 1958. Kurt Sonntag, Das geschichtliche Bewußtsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie, Erfurt 1932.

Diese beiden Arbeiten werden vorzüglich ergänzt durch das Sammelwerk „Pädagogische Psychologie für höhere Schulen“, hrsg. von Kurt Strunz, München - Basel 1959.

Vgl. auch: Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 2. Auflage, Berlin - Hannover - Darmstadt 1957, S. 173 ff.

4) In: „Schule und Psychologie“, 2. Jahrg. 1955, S. 9 ff.

Mertineit "Das Verhältnis des Kindes zur Geschichte als Wirklichkeit" 1) und von Albert Spieler "Stufen des geschichtlichen Bewußtseins" 2), sowie Renate Riemeck "Kindgemäßer Geschichtsunterricht" 3) und Hans Ebeling "Der Geschichtsunterricht in der Volksschule". 4) Als Vertreter der höheren Schule sind hier zu nennen: Kurt Reiche, "Die Hinführung des Kindes zur Geschichte" 5) und seine Abhandlung über "Die Grundformen des geschichtlichen Werdens und ihre Bedeutung für die erste Einführung in die Geschichte" 6), Heinz Müller, "Erziehung zum geschichtlichen Bewußtsein" 7), ferner auch noch Wolfgang Hug, "Das geschichtliche Interesse auf der Unterstufe (IV und U III) der Höheren Schule". 8)

Wir können im Rahmen dieser Arbeit nur auf die Untersuchung Heinrich Roths über "Kind und Geschichte" - ihrer Bedeutung entsprechend - näher eingehen.

Heinrich Roth hat in seiner Arbeit mit Hilfe von in Niederschriften beantworteten Befragungsreihen Kinder im Alter von 9 bis 15 Jahren erfaßt. Er konnte auf Grund seiner empirischen Erhebungen die These widerlegen, daß Kinder dieser Altersstufen nicht fähig seien, ein Interesse an der Geschichte zu entwickeln.

-
- 1) In: "Westermanns Pädagogische Beiträge", 6. Jahrg. 1954, S. 510 ff.
 - 2) In: GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 397 ff. und S. 481 ff.
 - 3) In: "Westermanns Pädagogische Beiträge", 4. Jahrg. 1952, S. 403 ff.
 - 4) In: GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 347 ff. Siehe auch: Georg Bögl, Geschichtsbewußtsein und Geschichtsbedürfnis unserer Jugend, "Pädagogische Welt", 5. Jahrg. 1951, S. 424 ff.
 - 5) In: GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 97 ff.
 - 6) In: "Die Pädagogische Provinz", 13. Jahrg. 1959, S. 7 ff.
 - 7) In: GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 641 ff.
 - 8) In: GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 362 ff.

Für den im Vorkursus unterrichtenden Lehrer bietet Ernst Wilmanns in seinem Werk "Geschichtsunterricht" (Stuttgart 1949) wertvolle Hinweise. Man vergleiche in diesem Zusammenhang insbesondere Kapitel III (Das Lehren der Geschichte), Abschnitt 2: Der Unterricht und seine jugendpsychologischen Bedingungen, S. 147 ff. und Abschnitt 3: Die Einführung in die Anwendung der historischen Kategorien, S. 184 ff. Es sei hier noch angemerkt, daß E. Wilmanns die Vor- und Frühgeschichte "für die Einführung in das zeitliche Denken" als "gänzlich ungeeignet" ansieht (a. a. O., S. 196).

"Die vorliegende Untersuchung", so betont Roth, "will eine Hilfe sein bei der psychologischen Orientierung des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. ... Sie ersetzt keine Methodik des Geschichtsunterrichts, sondern geht ihr voraus. ... Seit der Schrift K. Sonntags 'Das geschichtliche Bewußtsein des Schülers' ist auf diesem Gebiet psychologisch nicht mehr gearbeitet worden." 1)

Heinrich Roth nimmt Bezug auf Fragestellungen, die Hans Ebeling in seiner "Methodik des Geschichtsunterrichts" 2) aufgeworfen hat und die sich auf die Art des kindlichen Zeiterlebens erstrecken, auf die Entwicklung des Zeitsinns und welche Zeiträume dieser jeweils erfaßt, auf Fragen nach der Tiefengliederung u. a. m. Wenn Ebeling von der Voraussetzung ausgehe, daß 'der Vergleich zwischen den Voraussetzungen geschichtlichen Verstehens und der allgemeinen kindlichen Seelenlage nur vorwiegend negative Ergebnisse bringen könne, da beide Gebiete von vornherein in stärkstem Strukturgegensatz stehen' 3), so müsse gefragt werden, ob diese Behauptung einer genauen Analyse standhalte.

"Vielleicht erwarten die einen zuviel vom Geschichtsunterricht und die andern zuwenig? Vielleicht darf man auf bestimmten Gebieten der Geschichte mehr erwarten und auf anderen weniger? ... Wir wollen in dieser Arbeit von keinen theoretischen Annahmen ausgehen, sondern vom Kind und seinem Umgang mit der Geschichte." 4) Zunächst bedürfe es hierzu, so führt Heinrich Roth weiter aus, "eines unvoreingenommenen Hinhörens auf Kinderausagen, um abschätzen zu lernen, was möglich und was nicht möglich ist,

-
- 1) Heinrich Roth, Kind und Geschichte, 2. Auflage, München 1958, S. 15. In seinem oben angegebenen Werk beurteilte Kurt Sonntag den Aussagewert von "angeregten" Niederschriften (vgl. H. Roth, a. a. O., S. 17 ff.) skeptischer als Roth: "Für die Unterstufe zumal ... kommen schriftliche Äußerungen für unsere Frage überhaupt nicht in Betracht" (K. Sonntag, a. a. O., S. 12); er stützte sich bei seinen (1928 vorgenommenen) Erhebungen daher vor allem auf die spontanen Äußerungen der erfaßten Schüler (wörtlich mitstenographiert) beim Unterrichtsgespräch (Bildversuch) und bei Erzählungen und ließ schriftliche Arbeiten ("die aus eigenem Antrieb entstanden sind") auch für die höheren Altersstufen nur als Ergänzungen zu diesen Erhebungen gelten (vgl. K. Sonntag, a. a. O., S. 14 ff.)
 - 2) Siehe: Heinrich Roth, a. a. O., S. 15; vgl. H. Ebeling, a. a. O., 1. Auflage 1953, S. 31 f.
 - 3) Siehe: Heinrich Roth, a. a. O., S. 15 und 16.
 - 4) Heinrich Roth, a. a. O., S. 16.

vielleicht auch, was notwendig ist. ... Nach dieser Orientierung gehen wir den geistigen Entwicklungsstadien beim Hineinwachsen des Kindes in die Geschichte nach; ... erst im Schlußkapitel wollen wir dann untersuchen, ob und wie die bildenden und erzieherischen Kräfte der Geschichte unterrichtlich für den Volksschüler aufgeschlossen werden können." 1)

Damit gibt Heinrich Roth auch eine gültige Stellungnahme zu dem Problem ab, ob - vom entwicklungspsychologischen Standpunkt aus gesehen - ein Vorkursus in der höheren Schule zu rechtfertigen ist. Wir müssen uns hier jedoch darauf beschränken, die wichtigsten Ergebnisse und Schlußfolgerungen herauszustellen, welche Heinrich Roth für die im Vorkursus in der Regel anzutreffenden Altersstufen zieht.

"Das spontane Aufbrechen historischer Interessen kann man immer wieder konstatieren." 2) Es erwacht dann "bei den begabten Kindern ... eine 'historische Neugier' in dem allgemeinen Drang zur Lebenserweiterung in der realistischen Phase der Weltzuwendung. ... Im Grunde beginnt das 'historische Interesse' schon mit der Frage nach der eigenen Herkunft. ... In einem gepflegten Familienmilieu erweitert sich dieses Fragen zur 'historischen Wißbegierde': zu Fragen nach der Herkunft der Eltern, der Großeltern, der Menschen, der Welt." 3) Dieses Fragen befriedigen wir "oft mit Märchen, Mythen, Legenden. Wir können gar nicht anders, weil diese Antworten, wie sie auch gewählt werden mögen, im Kind die Beschreibung eines Fernen, Fremden, Rätselhaften, Unbegreiflichen sind." 4)

1) Heinrich Roth, a. a. O., S. 16.

2) Heinrich Roth, a. a. O., S. 66.

3) Heinrich Roth, a. a. O., S. 67 und 68. Auch hier stellt also das Lebensmilieu einen entscheidenden Faktor für das Erwachen des kindlichen Interesses dar: "Lebenserweiterung wird ... dort am nachhaltigsten erstrebt, wo der Kampf um die Lebenssicherungen (auch beim Kind) noch überschüssige Kräfte freiläßt. Das stärkste geschichtliche Interesse fand ich dementsprechend bei Kindern gehobener Stände, ob sie nun im besonderen schulisches begabt waren oder nicht. Hier wirken natürlich positive Anreize mit: Bilder, Dokumente, Bücher, Gespräche, Hinweise usw." (H. Roth, a. a. O., S. 67 und 68).

4) Heinrich Roth, a. a. O., S. 68.

In diesem Zusammenhang verweist Roth auf die Tatsache, daß "das Bedürfnis der Kinder nach Märchen auch als Ausgangspunkt für das erste historische Interesse" schon seit langem herausgestellt worden sei und fragt weiter: "Ist es ein vorahnendes Verlangen nach dem Mythos, der das Geheimnis unserer Herkunft zu klären verspricht? ... Kinder und Primitive erzählen, wenn sie einen Sachverhalt kausal erklären sollen, 'Märchen', d. h. sie erfinden Mächte und Kräfte, die früher einmal am Werk waren, und erklären auf diese Weise, warum es gerade so gekommen ist, wie es heute ist." 1)

Besonders bedeutsam jedoch für das Wachsen der geschichtlichen Interessen beim Kinde "ist das Fortschreiten im Verständnis von Geschichten", das Fragen, "wie es weitergeht und wie es ausgeht" und die Erkenntnis, "daß Geschichten einen Anfang, einen Höhepunkt und ein glückliches oder unglückliches Ende haben." 2)

Die "Frage nach der Wahrheit" der "Märchen und Geschichten" tritt bei den meisten Kindern "mit der realistischen Wendung ... um das 9. und 10. Lebensjahr herum" auf; in ihr hat "die Frage nach der historischen Wahrheit ihre Wurzel." Sie "bringt ein völlig neues Element in das Verhältnis des Kindes zu Märchen und Geschichten. 3) Groß ist daher in diesem Alter das Interesse an Sagen, die sowohl "die phantastische Ausgestaltung des Märchens" als auch "den Schauer der Wahrheit" 4) einschließen. Der seit dem 19. Jahrhundert von den Methodikern der "Heimatkunde" in steigendem Maße zuerkannten Bedeutung auch für eine erste Hinführung des Kindes zur Geschichte 5) zollt Heinrich Roth hohe Anerkennung, wenn er der Heimatsage "für die Erweckung des historischen Sinnes" eine "besondere Rolle" zukommen läßt, da bei ihr

1) Heinrich Roth, *Kind und Geschichte*, 2. Aufl., München 1958, S. 69.

2) Heinrich Roth, a. a. O., S. 70.

3) Heinrich Roth, a. a. O., S. 70. Weiter heißt es an dieser Stelle: "Für das Geschichtsverständnis ist dabei das Negative, daß das Kind die Nichtrealität der Märchen entdeckt, weniger wichtig als das Positive, daß es jetzt nach Geschichten verlangt, die tatsächlich passiert und nachkontrollierbar sind."

4) Heinrich Roth, a. a. O., S. 71.

5) Vgl. z. B. Philipp Hoerd, *Geschichte und Geschichtsunterricht*, 2. Auflage, Karlsruhe 1926, S. 80 ff.; Otto Dürr, *Über die Heimatkunde zum Geschichtsunterricht*, München 1959.

"das phantastische Geheimnis" vorhanden sei, "das wie ein Märchen lockt, aber es ist verbunden mit einer greifbaren Wirklichkeit, das heißt begegnungsfähig und auffindbar in Überresten, Spuren, Berichten usw." 1)

Von hier aus ist es nur ein kleiner Schritt bis zur eigentlichen Heimatgeschichte, und für den propädeutischen Vorkursus auf der Unterstufe der höheren Schule gilt das gleiche wie für die entsprechende Klassenstufe der Volksschule: "Die Begegnung mit dem in die Gegenwart hereinragenden vergangenen Ereignis der Heimatgeschichte schafft eine Art historisches Urerlebnis des Zurückversetztwerdens. ... Dieses Urerlebnis des Zurückversetztwerdens in die Vergangenheit durch die Begegnung mit dem Vergangenen in der Gegenwart, wie es uns die Zeugnisse und Überreste der Heimatgeschichte bieten, ist die Rechtfertigung für den Ausgang des Geschichtsunterrichts von der Heimatgeschichte." 2)

Auch der Fachausschuß für Geschichte im Hessischen Landesschulbeirat beschäftigte sich auf seinen Sitzungen mit dem "Hineinwachsen der Jugend in die Geschichte" 3) und es wird als Anknüpfungspunkt für den einführenden Unterricht auf den "Heimatraum" verwiesen, denn jeder Geschichtsunterricht "stellt das Kind von Anfang an vor die Wirklichkeit der Geschichte in ihrer jeweils einmaligen Verbindung von Mensch, Raum und Zeit. Von diesen drei Größen des geschichtlichen Koordinationssystems ist der Raum mit seinen Inhalten dem Kinde am ehesten bekannt und zugänglich". Im "Heimatboden ist Geschichte verwurzelt, dort hat sie in den verschiedenen Schichten der Vergangenheit anschauliche Zeugnisse hinterlassen" und Aufgabe des Vorkursus ist es, "aus den Bruchstücken ein volles Bild erstehen zu lassen, die Menschen vergangener Zeiten darin wieder zum Leben zu bringen, das Verbliebene mit dem Atem der Geschichte zu beseelen, das Verlorene wieder zu unverlierbarem inneren Besitz zu bringen und in der bekannten heimatlichen Welt den Ansatz der vielen Fäden zu zeigen, die in der Weite einer noch un-

1) Heinrich Roth, Kind und Geschichte, 2. Aufl., München 1958, S. 71.

2) Heinrich Roth, a. a. O., S. 71 und 72.

3) Siehe: Erziehung durch Geschichte. Hessische Beiträge zur Schulreform, II. Jahrg. 1950, Heft 24, S. 70 ff.

bekannten, zeitlich und räumlich fernen Welt verlaufen." 1)

Die "Richtlinien für den Geschichtsunterricht in allen Schulen im Lande Hessen" vom November 1949 2), für die der Geschichtsausschuß im Hessischen Landesschulbeirat grundlegende Vorarbeiten geleistet hat, ordnen für den Vorkursus im 5. und 6. Schuljahr "Heimat- und Lebensbilder aus der Geschichte" an. In den Erläuterungen wird darauf hingewiesen, daß die "enge und weitere Heimat reiche Möglichkeiten" biete, "an den verbliebenen Spuren geschichtlicher Ereignisse den Schritt der Weltgeschichte durch die Zeiten zu verfolgen" und als Aufgabe des Vorkursus wird herausgestellt: "Mit allen Kräften der Liebe zur Heimat und zu großem Menschentum müssen die Kinder erst einmal aufgeschlossen gemacht werden, damit ihnen in solcher Anteilnahme das Erkennen ermöglicht und im Sinne der Ehrfurcht der rechte Maßstab gesichert werde. Die Jugend braucht diese Kräfte der Liebe und Ehrfurcht, um später bei tieferem Eindringen in die Geschichte nicht zu versagen und zu verzagen 'vor den furchtbaren Rätseln und Abgründen der geschichtlichen Menschheit, aber auch vor den göttlichen Wundern, die sich ihr offenbaren' (Meinecke)". 3) Diese Zielsetzung geht weit über eine bloße "Werkzeuggeschichte" in Längsschnitt-

1) Erziehung durch Geschichte, a. a. O., S. 70 und 71. "Zum ersten Male", so heißt es weiter, begegnet dem Kind im Heimatraum "der geschichtliche Mensch" (a. a. O., S. 71). Nicht nur "große Menschen", die schöpferisch in ihrer Zeit wirkten und über ihre Zeit hinaus "Geschichte machten" und in der Jugend Begeisterung zu wecken vermögen, sollen aufgezeigt werden: "Zu dem Menschen als solchem gehört ... stets auch die Grenze und die Bedrohtheit". Wir können uns allerdings nichts darunter vorstellen, wenn in diesem Zusammenhang festgestellt wird: "Auf der ersten Stufe geschichtlicher Erziehung werden diese schwierigen Dinge nur angeschaut, noch nicht beim Namen genannt und ins Bewußtsein erhoben" (a. a. O., S. 72).

2) Siehe: Richtlinien für den Geschichtsunterricht in allen Schulen im Lande Hessen, Erlaß vom 24. 10. 1949 - Min/Geschichtsunterricht/49. Sonderdruck aus dem "Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Kultus und Unterricht", Jahrg. 2, Nr. 11, November 1949, S. 442 ff. Dieser Erlaß wird als Beispiel für einen einschlägigen amtlichen Stoffplan angeführt.

3) A. a. O., S. 7.

ten hinaus. Ein sehr hohes Niveau sprechen die Schöpfer der Richtlinien allerdings dem Urteilsvermögen und der Fassungskraft des Kindes zu, wenn es weiter heißt: "Der Durchbruch zum Menschen in der Geschichtsbetrachtung bietet Möglichkeiten menschlicher Bildung schon in frühen Jahren, längst ehe an eigentlichen Geschichtsunterricht und politische Bildung gedacht werden kann. Es kommt dabei auf die Fähigkeit an, Entscheidungsfragen der Geschichte zu sehen und sie zu persönlichen Lebensentscheidungen zu machen. Das Gegenbild, die Fehlentscheidung, das Böse, dem unsere Zeit ins Auge gesehen hat, darf auch den Kindern nicht verschwiegen werden. Zugleich aber muß gezeigt werden, wie in freier Menschlichkeit die Kraft der Überwindung liegt, wenn auch nur in einem Fall unter hundert anderen." ¹⁾

Alle diese Forderungen hängen zutiefst von der Frage ab, ob "das Kind einer Erweckung zu geschichtlicher Besinnung fähig" ²⁾ ist, ob seine Fassungskraft ausreicht für eine "Wiedervergegenwärtigung des Vergangenen", denn "auch für das Kind gibt es keinen anderen Weg zur geschichtlichen Besinnung" und hierbei geht es um eine "Vergegenwärtigung des Geschichtlichen, bis durch Mitleben in dem Vergegenwärtigten ein Verstehen aufleuchtet, das zu einer denkenden und wertenden Aufarbeitung des Vergangenen drängt." ³⁾ Auf Grund seiner Untersuchungen hebt Heinrich Roth hervor, daß diese "Wiedervergegenwärtigung des Geschichtlichen" im Unterricht nur gelingt, wenn sie "phasengemäß, elementar und konkret und in Erzählform gegeben werden" ⁴⁾ kann: "Wenn die Geschichte auch nur in wesentlichen Teilen elementarisierbar und in Erzählform darzustellen ist, kann durch die Kunst unserer Darstellung dem Kind die Vergegenwärtigung der Geschichte ermöglicht werden." ⁵⁾

-
- 1) A. a. O., S. 7. Dies alles soll nach den amtlichen Richtlinien des Hessischen Unterrichtsministeriums "nicht gelehrt, sondern in bildmäßiger Form erzählt" werden, denn "es wird geschaut und miterlebt".
 - 2) Siehe: Heinrich Roth, Kind und Geschichte, 2. Aufl., München 1958, S. 107.
 - 3) Heinrich Roth, a. a. O., S. 108.
 - 4) Heinrich Roth, a. a. O., S. 127.
 - 5) Heinrich Roth, a. a. O., S. 108. Über die allmähliche Entfaltung der geschichtlichen Interessen des Kindes, seines Zeitbewußtseins und seines geschichtlichen Sinnes siehe auch die angeführten empirischen Erhebungen Heinrich Roths im II. Kapitel seines Werkes: "Wie Kinder und Jugendliche Geschichte erleben und zur Geschichte Stellung nehmen" (a. a. O., (Fortsetzung S. 220 ad 5))

Und da "die Elementarisierung der überindividuellen Gebilde der Geschichte, z. B. von Sachverhalten wie: Staat, Volk, Kunst, Kirche, Politik, Arbeiterbewegung, Liberalismus, Jahrhundert, Zeitgeist, Wissenschaft, Lebensstil, Recht, System, Verfassung, Tradition usw." ¹⁾ möglich ist, "weil sie sich wesensgemäß individualisieren und personifizieren lassen" ²⁾, ... "weil das Überindividuelle individualisierbar und das Komplizierte der Geschichte auf einfache Handlungen reduzierbar ist: am Ende war es immer ein bestimmter Mensch in einer bestimmten Lage, der in einer bestimmten Weise gehandelt hat" ³⁾, ist auch eine sinnvolle Hinführung des Kindes zur Geschichte in einem Vorkursus auf der Unterstufe der höheren Schule durchführbar und zu vertreten. Zumal des weiteren gilt: "Was aber in dieser Weise in elementare Handlungen umsetzbar ist, das ist auch in Erzählung umzusetzen", denn "die Erzählung ist die uranfängliche und ursprüngliche Form jeder geschichtlichen Berichterstattung. ... Sie ist gewiß nicht die

ad 5) (Fortsetzung von S. 219, Anm. 5)

S. 17 ff.) sowie Kap. III "Die Entwicklung des Zeitbewußtseins" (a. a. O., S. 43 ff.) und Kap. IV "Entfaltungstufen des geschichtlichen Bewußtseins" (a. a. O., S. 62 ff.). Welche folgenschwere Fehler bei der Schulung des Denkens schon auf der Unterstufe begangen werden können (auch im Hinblick auf die geschichtliche Unterweisung) hat Heinrich Roth in einem Vortrag im Auditorium maximum der Universität Göttingen (auf Einladung Prof. Wenigers) aufgezeigt; siehe "Erziehen wir zum Denken?", "Die Sammlung", 9. Jahrg. 1954, S. 204 ff., insbes. S. 208 ff.

- 1) Heinrich Roth, a. a. O., S. 109 und 110.
- 2) Heinrich Roth, a. a. O., S. 110. Roth verweist an dieser Stelle auf Nicolai Hartmann "Das objektiv Geistige hat als 'stellvertretendes Bewußtsein' (Nic. Hartmann) immer nur das Bewußtsein eines Einzelmenschen, der in seiner Sorge für das Ganze eben dieses Ganze vertritt und zugleich abbildet".
- 3) Heinrich Roth, a. a. O., S. 110 und 111. "Es verfälscht nicht, sondern elementarisiert nur, wenn wir statt 'Drittes Reich' Hitler-Reich sagen" (a. a. O., S. 110).

letzte Erkenntnisstufe geschichtlichen Bewußtseins, aber sie war und ist ein legitimer Ausgangspunkt und auf keinen Fall als solche schon Verfälschung." 1)

Um die Jahrhundertwende bereits arbeitete A. Cl. Scheiblhuber an der Neugestaltung des Geschichtsunterrichts. 2) Seine Hauptgedanken, einmal, daß es nicht nur wichtig ist, "was man erzählt, sondern auch, wie man etwas erzählt", zum anderen, daß es möglich ist, Geschichte in anschaulich gestalteten Erzählungen darzustellen, haben die Grundlagen geschaffen für die Arbeit aller um einen kindertümlichen Geschichtsunterricht bemühten Pädagogen, die ihm folgten. 3) Unterstützt wurden die Gedanken Scheiblhubers durch die Entwicklung der Jugendpsychologie seit Ernst Meumanns "Einführung in die experimentelle Pädagogik", durch die Arbeiten Eduard Sprangers, der Marburger Schule der Gebrüder Jaensch und Alfred Petzelts

1) Heinrich Roth, Kind und Geschichte, 2. Aufl., München 1958, S. 111 und 112. Beachte auch die vortrefflichen methodischen Hinweise auf S. 112 ff.

"Es ist nicht unhistorisch und geschichtsfremd, wenn wir das Verständnis für das Überindividuelle dadurch zu erwecken suchen, daß wir es individualisieren, d. h. in stellvertretenden Personen (die das Überindividuelle repräsentieren) versinnbildlichen und vergegenwärtigen. Wir fälschen nicht, wenn wir in die Mitte der Geschichte den handelnden, rettenden oder versagenden Menschen stellen" (a. a. O., S. 110).

2) Siehe: A. Cl. Scheiblhuber, Kindlicher Geschichtsunterricht, Nürnberg 1920.

3) Es haben bereits mehrere geschichtliche Unterrichtswerke einen Vorstufenband aufgenommen; siehe: Theodor Heinemann, Bilder aus der deutschen Geschichte, Unterstufenband des Geschichtswerks "Erbe des Abendlandes", Düsseldorf 1952; Wilma Flake, Geschichtsbilder, Vorstufenband des "Geschichtlichen Unterrichtswerks", hrsg. von R. H. Tenbrock, Paderborn 1952; Hjalmar Kutzleb, Geschichtserzählungen, Vorstufenband des vom Ernst Klett Verlag betreuten "Geschichtlichen Unterrichtswerks", 3. Auflage 1954 und ders., Antike Sagen, ebd., Stuttgart 1955.

- um nur einige zu nennen. Durch sie wurde die Stufenfolge der seelischen Entwicklung des Schülers festgelegt. (Unterstufe: Stufe des naiven Erlebens; Mittelstufe: Stufe des anschaulichen Verständnisses; Oberstufe: Stufe der geistigen Durchdringung.)

Für den Unterricht in Schulen mit einem in den Geschichtslehrplan einbezogenen propädeutischen Vorkursus ist, da möglichst Geschichtserzählungen und Geschichtsbilder aus dem gesamten Ablauf der Geschichte dargeboten werden sollen¹⁾, unter den visuellen Hilfsmitteln (Tafelskizzen, Wandbilder, Wandkarten, Lichtbildprojektionen unter Verwendung von Epidiaskop oder Diapositiven usw.)²⁾ vor allem der Geschichtsfries (die Zeitleiste) zu nennen. Er trägt sehr dazu bei, den Zeitsinn, das "Zeitwissen" des Kindes zu wecken und damit das "Zeiterleben" zu differenzieren³⁾, wenn er auch das zeitliche Nacheinander räumlich veranschaulicht; er "versucht, Geschichte zu veranschaulichen, ihren Ablauf und die Beziehungen ihrer Geschehnisse für das Kind greifbarer, begreifbarer zu machen. Sein Kunstgriff: die Übersetzung des zeitlichen, unanschaulichen Nacheinander ins räumliche, anschauliche, vor Augen stellbare Nebeneinander".⁴⁾ Hier kann der Lehrer der höheren Schule auf Unterrichtsmittel für die Volksschule zurückgreifen⁵⁾, die in zahlreichen Variationen herausgebracht

1) Siehe: Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 17. 12. 1953, im vollen Wortlaut angeführt S. 325 der vorliegenden Arbeit.

2) Die vom "Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" (München) herausgegebene Zeitschrift "Film - Bild - Ton" (1951 ff.) bietet in zahlreichen einschlägigen Abhandlungen dem Geschichtslehrer wertvolle Anregungen und Hinweise.

3) Vgl. Otto Dürr, Über die Heimatkunde zum Geschichtsunterricht, München 1959, S. 49 f. Die Lektüre dieses Buches, in dem u. a. auf Jean Piaget, Kurt Sonntag und Heinrich Roth Bezug genommen wird, bringt auch dem Geschichtslehrer auf der Unterstufe der höheren Schule viel Gewinn.

4) Eduard Lehmann, Geschichte an der Volksschule, Literaturbericht, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 57 und 58.

5) Vgl. hierzu: Hans Heumann, Handbuch der Unterrichtshilfen. Beurteilung und Verwendung von Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln, Essen 1957. Auf die zahlreichen einschlägigen Zeitschriftenaufsätze, wie z. B. Ernst Löschner, Wir erarbeiten uns eine Zeittafel, "Welt der Schule", 6. Jahrg. 1953, S. 63 ff., die methodisch sehr anregend sind und zumeist Volksschullehrer zum Verfasser haben, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden.

wurden. Die Friese von Ernst Meyer und Rolf Jung ¹⁾, von Friedrich Nüchter ²⁾, den Geschichtsfries des Verlages "Der Neue Schulmann" ³⁾, des Pfälzischen Lehrerwaisentifts ⁴⁾ und den Tellus-Geschichts-Fries ⁵⁾ unterzog Eduard Lehmann (OStD) ⁶⁾ einer gründlichen Beurteilung.

Im Gegensatz zu den anderen vorstehend genannten (mit Ausnahme der "Handausgabe" des von Friedrich Nüchter entworfenen Frieses) ist der Geschichtsfries von Ernst Meyer und Rolf Jung mehr für die Eigenanfertigung gedacht und dürfte daher bei der knappen zur Verfügung stehenden Zeit (in der Regel 1 Woche) für den Vorkursus allein nicht in Frage kommen. Im allgemeinen wird aber der Geschichtslehrer, der im Vorkursus unterrichtet, auch den Mittelstufenkursus (den ersten Gang durch die Geschichte) in seiner Hand haben - und

-
- 1) Ernst Meyer und Rolf Jung, Der Geschichtsfries. Arbeitsmittel für den Geschichtsunterricht. Schriftenreihe zur Gestaltung der Arbeitsmittel, hrsg. von Georg Planer und Kurt R. S. Ramm, Heft 16/17, Nürnberg 1952.
 - 2) Friedrich Nüchter, Im Strom der Zeit, Bad Heilbrunn o. J., Neuauflage, dreifarbig, 200 x 70 cm. Handausgabe für die Schüler, einfarbig, 69 x 24 cm; ferner hat Friedrich Nüchter noch ein zweiseitiges Arbeitsblatt herausgegeben, in das die im Unterricht behandelten Ereignisse eingetragen werden können.
 - 3) Geschichtsfries des Verlages "Der Neue Schulmann", Stuttgart 1952 und 1953, zwei Blätter, 368 x 32 cm.
 - 4) Pfälzisches Lehrerwaisentift, Zeitfries der Deutschen Geschichte, Otterbach/Pfalz, o. J., Neuauflage. Dieser Fries umfaßt sieben Blätter (420 x 42 cm) als Faltafel und ist im Fünffarbindruck ausgeführt. Ein Begleitheft wird gratis ausgeliefert.
 - 5) Verlag Tellus (Essen), Tellus-Geschichts-Fries, o. J. Vier Tafeln (490 x 85 cm) in Vielfarbenoffsetdruck. Er ist ebenfalls in verschiedenen Ausführungen erhältlich (A: unaufgezogen, B: schulfertig mit Leinwand und Ösen, C: auf Leinwand mit Stäben). Auch hier ein Begleitheft gratis.
 - 6) Eduard Lehmann, Geschichte an der Volksschule, Literaturbericht, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 57 ff.

Auch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 17. 12. 1953 bezeichner die "Zeitleiste" als "ein wertvolles Hilfsmittel" (siehe S. 325 der vorliegenden Arbeit).

ein im Laufe der Jahre inhaltlich immer mehr erweiterter und differenzierter Geschichtsfries wird die Mühe sicher lohnen und mit zur Verwirklichung der vielfach geforderten Unterrichtsprinzipien der Anschaulichkeit, Kindesgemäßheit, Lebendigkeit und aktiven Mitarbeit der Schüler beitragen. 1) Warum sollte eine solche, in gemeinsamer Arbeit geschaffene Orientierungshilfe, für deren eigentätige Ausgestaltung es doch die verschiedensten Möglichkeiten gibt, von der höheren Schule ausgeschlossen sein? Der Lehrer kann die mannigfaltigsten Gelegenheiten wahrnehmen (auch im Sinne des Gesamtunterrichts, falls er die Klasse auch in anderen Fächern unterrichtet), den Ertrag einer Stunde, einer Unterrichtseinheit zu fixieren und die Zusammenchau, die Einheit in der Vielheit visuell kenntlich machen, zugleich hat er ein gutes Hilfsmittel für die Wiederholung zur Hand. Jedoch ist der Zeitdruck im Geschichtsunterricht ein anscheinend unlösbares Problem; das zeigten auch die Antworten auf die Umfrage des Verfassers bei den Lehrkräften an den höheren Schulen in Bayern. Deshalb sei gestattet, auf die bereits ausgearbeiteten Zeitfriese näher einzugehen.

Außer dem Fries von Ernst Meyer und Rolf Jung haben dem Verfasser die vier anderen nicht vorgelegen. Er stützt sich daher im Folgenden auf die Darlegungen Eduard Lehmanns, der diese "fortlaufenden Geschichtsfriese" ("wir schließen aus unserer Betrachtung die Geschichte in Reihen von Einzelblättern aus, seien es Bild- oder Kartenfolgen") übersichtlich, und zwar "ihrer Länge nach" geordnet hat:

"Sie liegt zwischen 2 m und 5 m. Die 2000 oder 5000 Jahre, die das Geschichtsband umfassen soll, werden dabei nicht gleichmäßig auf die Länge verteilt, sondern die Jahrhunderräume wachsen progressiv der Gegenwart zu. Das 1. Jahrhundert hat in dem ... Fries 'Im Strom der Zeit' (Handausgabe!) 14 mm, das

-
- 1) Hans Ebeling vertritt sogar in seiner "Methodik des Geschichtsunterrichts" (1. Auflage, Hannover 1953, S. 95) den Standpunkt, daß eine Zeitleiste nur dann positiv zu bewerten sei, wenn "die Ausführung dieses Zeitenbandes erst im Unterricht geschieht und durch die Kinder selbst vollzogen wird. Vereinzelt haben Lehrmittelverlage den Plan erwogen, eine solche Zeitleiste in künstlerischer Ausführung herstellen zu lassen und den Schulen anzubieten, aber das Aufhängen eines solchen fertigen Bandes hat nur geringen Bildungswert. Es wird zur Kenntnis genommen wie jede schematische Darstellung. Das Zeitenband muß vor den Augen des Kindes entstehen ... nur so wird es fruchtbar."

19. Jahrhundert 139 mm. Beim Fries des 'Neuen Schulmann' steht das Jahr 1300 auf dem Band genau in der Mitte zwischen 0 und 1950. Das nur als zwei mögliche Lösungen und um zu zeigen, daß entsprechend den Seitenzahlen der Geschichtsbücher beim Fries die Zentimeter mit Gegenwartsnähe anwachsen. " 1)

Seinen, nun neu herausgegebenen Fries "Im Strom der Zeit" entwarf Friedrich Nüchter "schon vor mehr als dreißig Jahren". 2) Das 2 m lange Band ist nach Meinung Eduard Lehmanns mit 70 cm Höhe zu breit gehalten. Es "zeigt in übereinanderliegenden und farbig gegeneinander abgetönten Schichten die Fächerung geschichtlichen Lebens (politische Geschichte, soziologische Verhältnisse, Erfindungen und Entdeckungen, Wirtschafts-, Wissenschafts-, Kunst- und Religionsgeschichte). Dieses Mittel- und Kernstück des Frieses ist ausschließlich aufs Wort gestellt". Die vorwiegend textliche Gestaltung habe zur Folge, daß sich Bildsymbole "nur am oberen und unteren Rand" befänden: "sie geben Personen und Trachten der Zeit, Bauwerke, Erfindungen u. ä." wieder. Das Geschichtsband ist nach dem Urteil des Begutachters bis an die "Grenze des Möglichen" mit Begriffen angefüllt: "Die Breite des Frieses und die Überfülle an Etiketten lassen den Eindruck eines weitgestreckten Geschichtsflusses nicht aufkommen. Manchen Lehrer mögen die vorgegebenen Daten und Begriffe verführen, den Unterricht leitfadenhaft am Fries ablaufen zu lassen. Der Schüler wird in Gefahr sein, das so schön säuberlich Dargebotene mechanisch zu lernen." 3) Um den Nachteil, "ein fertiges Geschichtsband schon vor Augen zu haben, während das Geschichtsbild einer Zeit erst auf- und ausgebaut werden soll" etwas auszugleichen, werde dem Schüler neben der für ihn gedachten Handausgabe auch ein Arbeitsblatt geboten, in das er die von seinem Lehrer jeweils dargebotenen Daten und Fakten eintragen kann.

Der im Verlag "Der Neue Schulmann" erschienene Fries stehe "völlig im Gegensatz ... zum vorgenannten ... in der Gestaltung: er ist ganz aufs Bildhafte angelegt, vermeidet jede Überladung und ist ästhetisch glücklich

1) Eduard Lehmann, Geschichte an der Volksschule, Literaturbericht, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 58.

2) Eduard Lehmann, a. a. O., S. 58.

3) Eduard Lehmann, a. a. O., S. 58. "Gegen diese Verfehlungen ist gefeilt, wer sie kennt; aber sie sind zu nennen. Es gibt entsprechende Lehrbücher, die dieselbe Kritik trifft" (a. a. O.).

ausgewogen". 1) Obwohl "das Verhältnis Länge zu Höhe ... hier glücklicher (statt 1 : 3 ist es 1 : 11)" gestaltet worden sei, beginne er jedoch, wie der von Friedrich Nüchter herausgegebene Fries, mit dem Jahre 0: "Dies ist bei einem Anschauungsmittel, das den Fluß der Geschichte betonen will, auffällig." Kritisch müsse gesagt werden: "Die Reduktion auf wenige Symbole erfordert strengste Auswahl des Wichtigen", hier könne "die Kritik einsetzen", und "ebenso daran, daß die künstlerische Gestaltung - bei vorbildlich 'leerem' Band - zu unberechtigten Vergrößerungen und einigen wenig geschickten Zusammenordnungen führte". 2) Im großen ganzen aber müsse er "sagen, daß dieser Fries wohl bedacht gestaltet ist, insbesondere ist er künstlerisch gut ausgewogen". 3)

Der "Zeitfries der Deutschen Geschichte" des Pfälzischen Lehrerwaisenstifts setze - ebenso wie der Tellus-Geschichts-Fries -, so betonte Lehmann, "mit der Vorgeschichte (ca. 3000 v. Chr.) ein". Bei einer Länge von 4,20 m und einer Höhe von 42 cm besteht er "aus sieben aneinanderhängenden zusammenfaltbaren Blättern. Bebilderung zwei-, Beschriftung dreifarbig. Braun die politische Geschichte meist im Oberteil der Leiste, blau die Kulturgeschichte. Text (oft recht klein) und Bild (mit Landkarten) sind miteinander verbunden. Dabei bleibt der Fries bei aller Fülle übersichtlich. Manches, was die Hauptüberschriften kommentiert, bliebe besser der Klarheit wegen weg. Der Fries darf nie versuchen, das Lehrbuch zu ersetzen. Dies geschieht aber hier, indem ein Skelett des Unterrichts geboten wird." 4)

-
- 1) Eduard Lehmann, Geschichte an der Volksschule, Literaturbericht, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 59.
 - 2) Eduard Lehmann, a. a. O., S. 59.
 - 3) Eduard Lehmann, a. a. O., S. 59.
 - 4) Eduard Lehmann, a. a. O., S. 59. (Die Unterstreichung hat der Verfasser der vorliegenden Arbeit vorgenommen.) Einige grundsätzliche Ausführungen über die Gestaltung des Zeitfrieses, die Eduard Lehmann an dieser Stelle macht, seien noch angeführt: "Bilder, Symbole und sprachliche Etiketten, mehr" bedarf "es nicht. Dabei betrachten wir es nicht als falsch, wenn Begriffe wie Imperialismus oder Liberalismus aufgenommen" werden. "Diesen Begriffen kann heute auch der Volksschüler nicht mehr ausweichen. Und der Verstehenshorizont auch eines solchen Veranschaulichungsmittels darf eher nach oben liegen, also vom Schüler etwas fordern, als daß er nur kindlichem Vorstellen und Sprachgebrauch entspreche" (a. a. O.).

Eine über die oben angeführten Zeitleisten hinausgehende Erweiterung nicht nur wegen seiner Länge von 4,90 m und seiner Höhe von 85 cm, aufgeteilt in 4 Tafeln, sondern auch dem Inhalt nach bietet der Tellus-Geschichts-Fries, "indem er die deutsche, die europäische und die Weltgeschichte darstellt, je ~~in~~ übereinanderliegenden, farbig verschieden getönten Streifen (hellgelb, hellblau, hellgrau), die politische und kulturelle Geschichte vereinigen. Zwischen dem Band 'Deutschland' und dem Band 'Europa' läuft die Zeitleiste mit den einprägenswerten geschichtlichen Daten. Diese Längsachse wird beiderseits betont durch Schriftbänder, die die größeren Zeitabschnitte nennen und herausheben." ¹⁾ Eduard Lehmann lobte besonders an diesem Fries den "Reichtum im Bildhaften" und daß trotzdem "mit Text nicht gespart" wurde; "jedes Bild ist durch Beschriftung erläutert", so daß durch die "Vielfalt von Bild und Wort" dem "Lehrer wie Schüler ein vielseitiger Einstieg in die Geschichte ermöglicht" wird. "Im Bildhaften wird versucht, durch Größe und Farbgebung das Gewicht eines historischen Ereignisses auszudrücken und die Vielfalt des Geschehenen schwerpunktmäßig zu ordnen. Diese Gliederung ist bei dem gebotenen Reichtum wohl gelungen. ... Der Tellus-Fries ist der reichhaltigste. Er ist lebendig gestaltet und gut akzentuiert." ²⁾ Angesichts dieser Beurteilung kann wohl gesagt werden, daß dieser Geschichtsfries für den Unterricht im Vorkursus wie auf der Mittelstufe der höheren Schule unter den hier angeführten als der geeignetste erscheint.

Gewiß, die Gefahr der Verfrühung ist auf keiner Stufe so groß wie hier.

Und selbstverständlich ist auch im Geschichtsunterricht der Quarta und auf den Tertian nur "eine Propädeutik des geschichtlichen Denkens" ³⁾ möglich; es hat daher der Mittelstufenkursus vor allem den zweiten Gang durch die Geschichte auf der Oberstufe vorzubereiten. Hierzu gehört - neben der Vermitt-

1) Eduard Lehmann, Geschichte an der Volksschule, Literaturbericht, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 59.

2) Eduard Lehmann, a. a. O., S. 59. (Die Unterstreichung hat der Verfasser der vorliegenden Arbeit vorgenommen.) Einige Mängel in der künstlerischen Gestaltung, vor allem der Portraits, treten demgegenüber zurück. "Gewiß, er genügt noch nicht allen Ansprüchen - wann wird das je so ein Fries tun?" (Eduard Lehmann, a. a. O.).

3) Siehe: Ernst Busch, Alte Geschichte auf der Unterstufe, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 221.

lung des notwendigen Tatsachengerüsts - "in erster Linie die Bereitstellung wesentlicher Grundbegriffe und elementarer Gedanken, die für das spätere Verstehen der Geschichte unerläßliche Voraussetzung sind". 1) Auch der Quartaner "erlebt ... die Welt noch in Bildern" und "das geschichtliche Datum, das durchgenommen werden soll, darf deshalb nie außerhalb eines solchen Bildes stehen. Die Überlieferung der Alten bietet eine Fülle solcher Bilder und Geschichten" 2) und "besondere Sorgfalt wird man der Erarbeitung des historischen Gedankens und Begriffs aus dem Bilde heraus widmen müssen"; 3) es besteht die Aufgabe, "für die Schüler den Ansatz zu finden, der ihnen den für sie immer noch einfachsten Weg vom Nacherleben zum Verständnis ermöglicht". 4)

Abschließend dürfen wir zu diesem Fragenkreis noch anführen, was Heinrich Roth auf Grund seiner Erhebungen und vom entwicklungspsychologischen Standpunkt aus zusammenfassend feststellt:

"Gewiß können Kinder und Jugendliche vieles Wichtige und Entscheidende nur erst allmählich begreifen. Geschichtliche Besinnung gelingt mit Fünfzehn- bis Sechzehnjährigen besser als mit Dreizehn- bis Vierzehnjährigen und mit diesen besser als mit Elft- bis Zwölfjährigen, aber sie gelingt am besten, wenn sie in jeder Altersstufe phasengemäß erweckt, gepflegt und in geistigem Wachstum gehalten wurde." 5)

-
- 1) Ernst Busch, Alte Geschichte auf der Unterstufe, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 225.
 - 2) Ernst Busch, a. a. O., S. 223.
 - 3) Ernst Busch, a. a. O., S. 228.
 - 4) Siehe: Erich Bayer, Zur Darstellung Alexanders des Großen im Unterricht, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 539 ff. (Das Zitat findet sich auf S. 540.)
 - 5) Heinrich Roth, Kind und Geschichte, 2. Auflage, München 1958, S. 129. "Im übrigen", fährt Roth fort, "liegt im Geschichtsunterricht das langsame geistige Fortschreiten im Wesen des Zieles: geschichtliche Besonnenheit wird nicht auf einmal errungen, sondern ist ein langwieriger Prozeß der Erweiterung des kindlichen Zeit-, Wirklichkeits- und Werthorizontes."

3. Die Verteilung des Geschichtsstoffes auf die Klassen der Mittel- und Oberstufe

- a) Einmaliger chronologischer Gang durch die Geschichte von Quarta (3. Klasse) bis Obersekunda (7. Klasse) und ausgesprochen thematischer Unterricht - nicht nur thematische Vertiefung des chronologischen Gangs - in den Primen

Die Befürworter einer nur einmaligen chronologischen Durchnahme der Geschichte in der höheren Schule begründen ihren Standpunkt vor allem mit dem Hinweis, daß nur bei diesem Verfahren in den beiden Oberklassen genügend Zeit bleibe zu einer wirklich vertiefenden Behandlung einzelner geschichtlicher Probleme. Auch sei hier gewährleistet, daß der Schüler mit der Zeitgeschichte bekannt gemacht werde, was bisher beim zweimaligen chronologischen Gang nicht immer der Fall war. Dem Einwand, daß bei einer solchen zeitlichen Gliederung des Geschichtsunterrichts die Geschichte des Altertums in einem viel zu frühen Lebensalter an die Kinder herangetragen werde, in einem Alter, in dem diese noch nicht "geschichtsreif" sind und daher zu einem wirklichen Verständnis der antiken Geschichte nicht fähig, halten die Verfechter eines einmaligen Gangs entgegen, man könne bei der Behandlung der thematischen Längsschnitte in den Primen immer wieder auf die alte Geschichte zurückgreifen.

Die bereits erwähnte Umfrage des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands ¹⁾ hatte ebenfalls einen einmaligen Gang durch die Geschichte zur Diskussion gestellt:

Vorkurs in	V
Mittelstufe	IV - O II
Oberstufe	UI - O I

Schon in der Umfrage des Verbandes selbst wurde auf folgende - von vielen Geschichtslehrern geäußerten - Bedenken hingewiesen: Erfahrungsgemäß verläßt ein großer Teil der Schüler und Schülerinnen ("im Landesteil Westfalen im ganzen gesehen ein Drittel") die höhere Schule nach dem Abschluß der Untersekunda (6. Klasse). Diese Schüler lernen die neueste Geschichte nicht

1) Vom 15. November 1951 (bei den Geschichtslehrern und -lehrerinnen der höheren Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen). Vgl. S. 192 ff. der vorliegenden Arbeit.

kennen: "Das widerspricht der Forderung einer staatsbürgerlichen Erziehung". Ferner: "Eine ganzheitliche Auffassung der Geschichte kann nur mit reifen Schülern erarbeitet werden. Das bedeutet praktisch, daß bei diesem Plan der Abiturient die Schule verläßt, ohne eine klare Vorstellung von dem geschichtlichen Weg zu haben, den die abendländische Menschheit bis heute zurückgelegt hat". In der Umfrage sollten (unter anderem) die Geschichtslehrkräfte zu der Frage Stellung nehmen: "Halten Sie es für möglich, statt des bisherigen Abschlusses der Mittelstufe in der U II den gesamten geschichtlichen Stoff in nur einem Durchgang einschließlich der Obersekunda zu bringen, damit die Prima sich besonderen Aufgaben widmen kann?" Die Auswertung ergab: "Für einen einmaligen Durchgang mit der Sonderstellung der Primen hatte ein Teil der westfälischen Direktoren auf Direktorenkonferenzen Interesse gezeigt. Doch scheint selbst in Westfalen die gedankliche Durchdringung dieses Problems noch nicht so fortgeschritten zu sein, um zu greifbaren Ergebnissen zu führen. In Hamburg war ein Großversuch in dieser Richtung gemäß dem Lehrplan von 1948 durchgeführt worden. Der Hamburger Entwurf von 1951 sieht jedoch wieder einen zweimaligen Kurs vor. Während der westdeutschen Lehrplankonferenz in Calw hatte dieser Plan keine Bedeutung". 1)

Von den Geschichtslehrern in Bayern, die meine Umfrage beantworteten, hatte keiner diese Einteilung für vertretbar gehalten. Ein Seminarlehrer für Geschichte an einer Oberrealschule beispielsweise urteilte aus der Praxis heraus:

"Der einzige Geschichtsunterricht hat in der Nachkriegsdiskussion neuerdings viel an Überzeugungskraft verloren. Meines Wissens haben alle Unterrichtsverwaltungen, außer Hamburg, diesen Plan fallen gelassen. Die Unterrichtspraxis spricht dagegen. Vor allem kann nicht verantwortet werden": - so betont auch er -, "daß der Schüler als kaum geschichtsreifer dreizehnjähriger Mensch nur einmal im Zusammenhang in die Geschichte des Altertums oder des Mittelalters eingeführt wird. Die geistigen Leistungen der Griechen in Kunst, Drama und Philosophie z. B. können auf dieser Altersstufe wenn überhaupt, dann nur recht äußerlich aufgenommen werden. Man kann zwar in der vierten Klasse Anschauung vom Ritterleben, von der Tätigkeit der Kirche und der Mönche, von der Kolonisation im Mittelalter ver-

1) Veröffentlicht am 15. Februar 1952 durch Rundschreiben.

mitteln, aber eine geistige Zusammenschau ist auf dieser Altersstufe noch nicht möglich. Überall muß in diesem Alter auf die geistige und soziologische Grundlegung verzichtet werden. Der sehr schwierige mittelalterliche Obrigkeitsbegriff z. B. imperium - sacerdotium, die umfangreiche Würdigung eines Augustin kann auf dieser Stufe nicht behandelt werden. * 1)

Wenn auch der zweimalige Gang durch die Geschichte seit langem üblich ist ²⁾, so diskutierte der Ausschuß für den Geschichtsunterricht der Wallenburg-Stiftung auf seinen Sitzungen doch ausführlich die Frage des einzügigen Ganges durch die Geschichte. In seiner Mehrheit entschied sich das Gremium dann für den einmaligen chronologischen Aufbau des Geschichtsunterrichts und für eine ausgesprochen thematische Gestaltung des Unterrichts in den beiden Oberklassen. Ein Plan für eine zweimalige Durchnahme der Geschichte wurde dennoch später auf Wunsch des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus ausgearbeitet, um den einmal gegebenen Verhältnissen Rechnung zu tragen.

Im Nachstehenden soll den Verhandlungen durch alle Sitzungen gefolgt werden, weil das Problem des ein- oder zweimaligen Ganges durch die Geschichte den Kern sowohl unserer Untersuchungen zu den Stoffverteilungsplänen wie auch der Verhandlungen des Wallenburgausschusses (vor allem auch in Zusammenhang mit der Sozialkunde) bildet. Weiterhin ergibt sich auf diese Weise ein chronologisches Gesamtbild der Sitzungen des Ausschusses.

Schon auf der ersten Sitzung des Ausschusses für den Geschichtsunterricht der Wallenburg-Stiftung ³⁾ machte Dr. Riemann den Vorschlag, daß man versuchen könnte, den Gang durch die Geschichte in einem Zug, statt wie bisher in zwei Zügen durchzuführen. Der Vorschlag fand einstimmige Billigung. Folgende Verteilung des Lehrstoffes mußte dann vorgenommen werden:

1) Fragebogen Nr. 27.

2) Vgl. z. B. Fritz Friedrich, Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen, B. G. Teubner Verlag, Leipzig und Berlin 1915, S. 55.

3) Sitzung vom 14. IX. 1948.

Alle Zitate sind den jeweiligen Sitzungsprotokollen entnommen.

Beginn des Geschichtsunterrichts in
der 3. Klasse (Die alte Welt).

Die 4. Klasse hätte sich mit der Vor- und
Frühgeschichte und mit der mittelalterlichen
Geschichte bis 1250 zu beschäftigen,

die 5. Klasse mit dem Zeitraum von 1250 bis 1650,

die 6. Klasse mit dem von 1650 bis 1815, und

die 7. Klasse mit der Geschichte von 1815 bis
zur Gegenwart.

Die 8. und 9. Klasse sind ausschließlich der
Sozialkunde (mit drei Wochenstunden) vorbehalten.

"Die Sozialkunde gibt Gelegenheit, das bisher in den Einzelfächern Gelehrte
sowie die erlernten Denkformen auf die drängenden Gegenwartsfragen anzu-
wenden", sie hat die Elemente des Aufbaus unserer Gesellschaft zu lehren und
auf dieser Grundlage die komplexen Gefüge zu erhellen und aus dieser Sicht
die Schule an die Gegenwartsfragen heranzuführen.

Dieser Stellung der Sozialkunde, gewissermaßen als Krönung des Geschichts-
lehrgangs, ist schon bei der nächsten Sitzung ¹⁾ widersprochen worden. Der
Ausschuß beschäftigte sich mit der Frage der Abgrenzung des Geschichtsun-
terrichts gegenüber der Sozialkunde und es wurde betont, daß der Geschichts-
unterricht kein Hilfsfach der Sozialkunde sein dürfe: "Auf den Geschichtsun-
terricht kann nicht zugunsten der Sozialkunde verzichtet werden".

Dr. Riemann brachte nun erneut seine Überzeugung zum Ausdruck ²⁾, "daß
bei entsprechender aktivierender Durchführung in einem einmaligen Ge-
schichtslehrgang eine gründlichere Durchbildung erreicht werde" als
bei einem zweizügigen Gang in den Klassen 3 - 5 und 6 - 9, da die Zeit be-
sonders für die 7. bis 9. Klasse nie ausreiche. Auch Dr. Stolz hält einen
Gang für fruchtbarer als einen zweifachen, während Dr. Habisreutinger den
zweizügigen Unterricht als unbedingt notwendig bezeichnet: Unterkursus 3.
bis 5. Klasse, Oberkursus 6. bis 9. Klasse. Er weist insbesondere auf das Pro-
blem hin, daß bei einzügiger Durchnahme der Geschichte die Antike chrono-
logisch nur in der 3. Klasse durchgenommen werde.

1) Sitzung vom 10. I. 1949.

2) Sitzung vom 11. I. 1949.

Die Befürworter des einmaligen Gangs durch die Geschichte sehen den Vorteil dieses Verfahrens vor allem in der Möglichkeit, daß der Geschichtsunterricht den Abiturienten auch wirklich bis zur Gegenwart führt und ihm ein abgeschlossenes Geschichtsbild mit auf den Weg gibt, was bisher nicht immer der Fall gewesen ist.

Dr. Stolz erklärte sich für eine Wiederaufnahme der Behandlung von Antike und Christentum in Längsschnitten bei der Gestaltung des Oberstufenunterrichts. Vor allem bei kombiniertem Deutsch- und Geschichtsunterricht. Demgegenüber betonte Dr. Habisreutinger nochmals, daß trotzdem die Antike in der Klasse der Dreizehnjährigen unmöglich angemessen behandelt werden könne (Späantike, Hellenismus!) ¹⁾ und forderte - wie auch Dr. Auer - vom pädagogischen Standpunkt aus den zweizügigen Gang. Hier darf darauf hingewiesen werden, daß insbesondere die Frage aufgeworfen wurde ²⁾, ob die Durchnahme der Antike in der 6. Klasse tatsächlich einen wesentlich besseren Erfolg zeitige und ob dort eine angemessene Behandlung möglich sei. Dr. Riemann warnte vor einer Verwechslung von historischer Haltung und historischem Wissen. Das Lehren der Antike hielt er in der 3. wie auch in der 6. Klasse für "hoffnungslos", glaube aber, sie in der 8. und 9. Klasse von der Sozialkunde her aufgreifen zu können, wie beispielsweise bei einem Längsschnitt über "Die Stellung des Wissens im menschlichen Leben".

Dr. Deuerlein sprach sich für eine Abänderung des Planes aus und für eine neue Einteilung:

- Die 3. Klasse hat zum Thema das "Auftreten des Menschen",
- die 4. Klasse die Antike,
- die 5. Klasse den Zeitraum von 500 bis 1250 (Werden Europas),
- die 6. Klasse die Geschichte von 1250 bis 1618,
- die 7. Klasse von 1618 bis 1789,
- die 8. Klasse die Neuzeit bis 1848 und
- die 9. Klasse die Zeit von 1848 bis zur Gegenwart.

1) Vgl. hierzu S. 193 f. der vorliegenden Arbeit.

2) Dieses Problem ist immer wieder von den Geschichtslehrern mit Sorge betrachtet worden. Vgl. z. B. S. 131 ff. (Umfrage des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands vom 17. November 1951) und S. 249 ff. der vorliegenden Arbeit.

Als Kompromißlösung empfahl Dr. Riemann: Geschichtsunterricht mit zwei Wochenstunden bis zur 8. Klasse, in der 9. Klasse aber Sozialkunde (3stdg.). Bei der Abstimmung ¹⁾ entschied sich der Ausschuß für eine einzügige Durchführung des Geschichtsunterrichts.

Auf einer weiteren Tagung ²⁾ berichtete der Vorsitzende, Prof. Dr. Wühr, daß dieser Beschluß an den "Ausschuß für die Höhere Schule" (der Wallenburg-Stiftung) weitergeleitet und dort "mit großer Mehrheit gutgeheißen" worden war. Prof. Wühr wies auf eine Konferenz des Länderschulausschusses in Eltville hin, die ergeben hatte, daß alle anderen Länder entschlossen wären, den zweizügigen Geschichtsunterricht weiterhin beizubehalten und auch das Bayerische Kultusministerium nicht die Absicht zeigte, seinerseits davon abzuweichen. Unter diesen Umständen hielt er es für unfruchtbar, auf dem alten Beschluß fußend, nun an die Lehrplanarbeit heranzugehen und riet zu einer Anpassung an die gegebene Situation.

1) Zwei Vorschläge waren auf der Sitzung vom 11. I. 1949 zur Abstimmung gestellt worden:

1. Vorschlag: Geschichtsunterricht (2 Wochenstunden) in einem Gang von der 3. bis zur 7. Klasse. Die Festigung des historischen Stoffes in der 8. und 9. Klasse bleibt der Sozialkunde (3 Wochenstunden) überlassen.

Von den an der Abstimmung teilnehmenden 9 Mitgliedern des Geschichtsausschusses waren 3 dafür, 4 dagegen und 2 enthielten sich der Stimme.

2. Vorschlag: Ein Gang von der 3. bis zur 9. Klasse durchgehend (2 Wochenstunden); in der 8. und 9. Klasse werden jedoch nur 1 Stunde Geschichtsunterricht und 3 Stunden Sozialkunde gegeben. Hierbei Durchnahme der Geschichte in der 7. Klasse bis 1815. Die Vertiefung des anschließenden Geschichtsunterrichts soll im Rahmen des Sozialkundeunterrichts erfolgen.

Ergebnis: 7 dafür, 2 dagegen.

(Die beiden Mitglieder, die sich beim 1. Vorschlag der Stimme enthielten und beim 2. dagegengestimmt haben, dürften die grundsätzlichen Vertreter des zweizügigen Gangs gewesen sein.)

2) Sitzung vom 16. V. 1949.

An dieser Sitzung nahm Dr. Strehler als Mitglied des Direktoriums der Wallenburg-Stiftung teil und widmete der Frage der "Anpassung" grundsätzliche Ausführungen:

"Der Geschichtsausschuß befinde sich offenbar in einer prekären Lage insofern, als ihm plötzlich Direktiven von anderer Seite gegeben würden, während alle anderen Ausschüsse bei ihrer Arbeit sich nur durch ihr pädagogisches Gewissen gebunden gefühlt hätten. Wenn man jetzt mit einem Abgang von Schülern nach der 6. Klasse rechne, so ist damit ein Prinzip des Ausschusses für die Höhere Schule gänzlich durchbrochen und der Ausschuß für den Geschichtsunterricht stellt sich damit auf eine vollkommen andere Basis. Wenn er sich entschließe, einen Lehrplanvorschlag für einen Geschichtsunterricht in zwei Zügen zu machen, so müsse er zumindest klar zum Ausdruck bringen, daß er diesen Vorschlag nur aus Zweckmäßigkeitsgründen mache und nicht für befriedigend halte. Der Ausschuß möge nicht über den Notwendigkeiten des Augenblicks einer möglichen späteren historischen Betrachtung der in Wallenburg geleisteten Arbeit aus dem Wege gehen!"

Dr. Kluge stimmte diesen Ausführungen zu und forderte, der Ausschuß möge tun, was er für richtig halte und irgendwelchen Direktiven von außen nicht nachgeben; eine Anpassung an andere Länder oder besonderen Umständen Rechnung zu tragen, wäre Sache des Kultusministeriums und nicht der Wallenburg-Ausschüsse.

Zudem berichtete Professor Wühr, daß er gehört hätte, daß man sich in Eltville ohne eingehende Prüfung des neuen Vorschlages (für zwei Gänge durch die Geschichte) traditionsgemäß entschied. Zum Ausgleich mahnend empfahl Dr. Riemann, daß sich der Ausschuß doch nicht aus der Realität ausschalten lassen sollte: "Wenn schon ein Lehrplan für den zweizügigen Geschichtsunterricht gemacht werden muß, so wollen doch wenigstens wir ihn machen!" Es brauchte, so führte Dr. Riemann weiter aus, der einzügige Gang deshalb nicht fallen gelassen zu werden und man könnte ihn ja für eine Erprobung an einigen Schulen vorschlagen.

Entschieden für den einzügigen Gang trat Stud.-Prof. Schmähling ein. Er machte darauf aufmerksam, daß der Geschichtsunterricht in einem chronologischen Gang für Bayern keineswegs etwas Neues sei: An der Aufbau-

schule habe man ausgezeichnete Erfahrungen damit gemacht. Für die so notwendige Vertiefung sehe er bei einem zweizügigen Unterricht keinerlei Möglichkeit.

Dr. Habisreutinger, der ja von Anfang an aus seiner Erfahrung heraus die zweimalige Durchnahme der Geschichte vertrat, gab dem Ausschuß davon Kenntnis, daß er dieses Problem auch mit Professor Spindler und Professor Schnabel diskutiert und deren Zustimmung gefunden hatte.

Professor Schnabel selbst nahm in einem Brief an die Wallenburg-Stiftung vom 10. Mai 1949 zu der Frage Stellung,

"... ob die bisherige Aufteilung des Geschichtsunterrichts in einen Unterkurs und einen Oberkurs beizubehalten ist, oder ob man etwa den Ablauf der Geschichte nur ein einziges Mal durchnehmen soll. Ich halte die letztere Lösung für sehr unglücklich. Die alte Geschichte würde dann in einer Mittelklasse behandelt werden müssen, also in einem Lebensalter, wo die Kinder noch nicht die nötige Reife besitzen, um den eigentlichen Ertrag des Unterrichtes in der griechischen und römischen Geschichte sich aneignen zu können. Die alte Geschichte ist seit dem Zeitalter der Renaissance ein großartiges Bildungsmittel für die Jugend gewesen, denn sie hat noch nicht die verwirrende Fülle der modernen Geschichte, sie kennt nicht Individualisierung und bietet nur wenig Zeitkolorit, sondern gibt den Menschen an sich, das Typische, so daß jene Menschen in unmittelbarer Verbindung mit uns stehen. Und die geplante Schulreform legt ja gerade auf die menschliche, die humane Bildung den Nachdruck; daher wäre es ein großer Widerspruch, wenn sie gleichzeitig gerade auf eines der bewährtesten Mittel zu dieser Bildung verzichten würde.

Allerdings muß der Unterschied zwischen Unterkurs und Oberkurs in der künftigen Schule mehr als bisher beachtet werden. Man darf im Unterkurs nicht eine lückenlose Entwicklung erstreben, sondern es müssen dort die Höhepunkte dargeboten und sie müssen vor allem auch gelehrt werden: 'tantum scimus quantum memoria tenemus'. Und in den Oberklassen muß das auf der Unterstufe Gelehrte vorausgesetzt und lediglich repetiert werden, so daß genügend Zeit bleibt für die eigentliche Aufgabe des Unterrichtes in den Oberklassen. Es muß den Schülern beim Abschluß der Unterstufe gesagt werden, daß sie ihr Lehrbuch auch noch in der Oberstufe brauchen und es zu verwahren haben, wie dies in an-

deren Unterrichtsfächern auch geschieht, oder man kann ein kurzes Repetitorium für diesen Zweck anfertigen und drucken lassen und den Schülern der Oberklasse in die Hand geben“.

Ein erster Abschnitt der Arbeiten zu der grundlegenden Frage der zeitlichen Gliederung des Geschichtsunterrichts im Hinblick auf einen einzügigen oder zweizügigen chronologischen Gang durch die Geschichte war erreicht, als Professor Wühr zusammenfassend und ohne bei den Mitgliedern Widerspruch zu finden, das Ergebnis der bisherigen Verhandlungen aufzeigte ¹⁾ und den geplanten Verlauf der weiteren Besprechungen skizzierte:

1. Der Geschichtsausschuß besteht in seiner Mehrheit auf der grundsätzlichen Meinung, daß der einzügige Kursus große Vorzüge gegenüber dem zweizügigen hat.
2. Aufgabe ist jetzt, auf Grund der gebotenen Verhältnisse Lehrpläne für den zweizügigen Kursus vorzubereiten.
3. Ein Lehrplanvorschlag für den einzügigen Kursus soll ausgearbeitet und dem Ministerium mit der Bitte vorgelegt werden, ihn versuchsweise an einigen Schulen durchzuführen. Dieser Vorschlag soll auch in öffentlichen Diskussionen erörtert werden.

Wir wollen nun den vorstehend unter Ziff. 3 genannten Lehrplanvorschlag für den einzügigen Kursus in seiner Bearbeitung in den weiteren Sitzungen des Ausschusses verfolgen. Die genaue Stellungnahme des Ausschusses zur zweimaligen Durchnahme der Geschichte wird der abschließende Teil dieses Abschnittes) der vorliegenden Arbeit bringen.

Der Ausschuß stand in seiner Mehrheit nach wie vor zu seinem ursprünglichen Vorschlag eines einzügigen Geschichtsunterrichts. ²⁾ Gerade bei der Arbeit am Lehrplan sah man immer deutlicher, daß ein zweizügiger Gang

1) Sitzung vom 16. V. 1949.

2) Sitzung vom 17. III. 1950. (Die Mehrheit der Anwesenden wünschte den einzügigen Unterricht, während Oberstudiendirektor Dr. Weiher und Studienrat Auer sich für den zweizügigen aussprachen, weil er der psychischen Entwicklung der Schüler besser gerecht werde.)

die Stoffmenge unmöglich bewältigen könne; ¹⁾ zum mindesten sei eine vertiefende Behandlung auf der Oberstufe ausgeschlossen.

In der Sitzung vom 18. III. 1950 erfolgte in einem ersten Entwurf die Festlegung der Stoffverteilung für den einzügigen Geschichtsgang:

<u>Klasse</u>		<u>Stundenzahl</u>
3.	Antike	2
4.	bis 1268	2
5.	bis 1648	2
6.	bis 1850	3
7.	bis zur Gegenwart	3

Für die 8. und 9. Klasse werden Längsschnitte vorgeschlagen, deren Inhalt und Form aber noch zu klären seien. Es "findet der Vorschlag allgemeine Zustimmung, für den Fall einer Annahme der Wallenburg-Konzeption ein Doppelfach Geschichte und Sozialkunde mit drei Stunden zu verlangen".

Der Geschichtsausschuß beauftragte die (inzwischen gebildete) Lehrplankommission (Professor Wühr, Dr. Riemann, Dr. Bosl, Dr. Reichert, Dr. Mayr, Dr. Franzel), den noch fehlenden Lehrplan für die Längsschnitte auszuarbeiten. Ferner sollte die gleiche Kommission (erweitert durch Frau Dr. Stolz und Dr. Wittmann) auch einen Sozialkundelehrplan vorbereiten. Das Plenum beschloß, am 21. IV. 1950 nochmals zusammenzutreten, um die vorgelegten Pläne zu erörtern.

Auf der Tagung vom 21./22. IV. 1950 ist dann ein für unsere Untersuchung bemerkenswertes Ergebnis erzielt worden: Das ursprünglich vorgesehene Doppelfach Geschichte und Sozialkunde wurde aufgegeben. Dr. Riemann berichtete zunächst über die Arbeitsergebnisse eines Unterausschusses, der am 30. III. 1950 in Kempfenhausen beraten hatte. ²⁾ Man habe beschlos-

-
- 1) Es wurde darauf hingewiesen, daß der Gedanke des einzügigen Unterrichts auch in anderen Fachkreisen weiter Boden gewonnen habe, z. B. auf der Kempfenhausener Germanistentagung vom 14. bis 16. Februar 1950.
- 2) Weitere Mitglieder dieses Unterausschusses waren: Dr. Bosl, Dr. Mayr und Dr. Wittmann.

sen, so führte Dr. Riemann aus, "den Unterricht in Geschichte und in Sozialkunde getrennt durchzuführen und zwar so, daß jedes Fach zwei Unterrichtsstunden zu beanspruchen hätte. ... Man sei sowohl auf Seiten der Historiker wie auch auf Seiten der Sozialkundler der Ansicht, daß die Sauerbarkeit der Betrachtungsweise eine Trennung der beiden Fächer verlangt. Als weiterer Grund komme hinzu, daß die Vertreter der Sozialkunde nicht geneigt seien, sich mit den beiden Oberklassen zu begnügen, sondern bestrebt seien, ihr Fach durch vier Jahre zu führen".

Im weiteren Verlauf der Tagung lehnte der Ausschuß den von Dr. Wittmann, dem damaligen Leiter des Forschungsinstitutes für Sozialpädagogik der Pädagogischen Arbeitsstätte München, eingesandten Vorschlag eines Lehrplanes für den Sozialkundeunterricht an Oberschulen und Gymnasien ab. Man beschloß einstimmig, selbst Themen für den Sozialkundeunterricht der 8. und 9. Klasse aufzustellen und daran festzuhalten, daß Sozialkunde in allen Klassen Unterrichtsprinzip, in der 8. und 9. Klasse Unterrichtsfach sein soll.¹⁾

Während derselben Sitzungsperiode wurden dann die Entwürfe von zwei Lehrplänen für Geschichte an den höheren Schulen fertiggestellt, und zwar ein Entwurf sowohl für eine einzügige chronologische Durchnahme der Geschichte (mit thematischem Unterricht in der 8. und 9. Klasse), wie auch einer für den vom Kultusministerium geforderten zweizügigen Gang.

-
- 1) Als Themen für den Sozialkundeunterricht sind für die 8. Klasse "Gesellschaft und Staat" und für die 9. Klasse "Wirtschaft und Recht" festgelegt worden, wobei in der 8. Klasse der Historiker und in der 9. Klasse der Wirtschaftswissenschaftler den Unterricht gestalten soll.

In dieser Arbeit kam auf die ebenfalls durch den Ausschuß erarbeitete umfangreiche Untergliederung dieser Themen für den Sozialkundeunterricht nicht eingegangen werden.

Siehe hierzu: "Gymnasien in Bayern", Studentafeln und Lehrplan Bamberg 1952, S. 32 ff.

Zwei Jahre nach der ersten Sitzung des Geschichtsausschusses (vom 14. IX. 1948) wurde ein besonderer Ausschuß für Sozialkunde eingesetzt. In acht Sitzungen seit dem 19. IX. 1950 erarbeitete er dem Lehrplan die endgültige, veröffentlichte Fassung. Vorsitzender: OStR Dr. Riemann.

Nachdem das Plenum des Ausschusses den Vorschlag des Unterausschusses gebilligt hatte, Geschichte und Sozialkunde in den Primen als getrennte Fächer zu führen, mit der Maßgabe, den Unterricht in diesen Fächern aufeinander abzustimmen, sind in Ergänzung der Stoffverteilung für die 3. bis 7. Klasse des einzügigen Geschichtsunterrichts folgende Themen für die geschichtlichen Längsschnitte in den beiden Oberklassen bestimmt worden, die, wie schon erwähnt, zu dem vom "Ausschuß als Hauptvorschlag vorgesehenen einzügigen Geschichtsunterricht" gehören.

Themen für geschichtliche Längsschnitte in den beiden Oberklassen ¹⁾

Der Stoffplan setzt einen gründlich und ausführlich behandelten Gang durch die Geschichte in den Klassen 3 mit 7 der höheren Schule voraus. Daran schließen sich in Klasse 8 und 9 die folgenden Längsschnitte, deren Zweck es ist, die Grundformen unseres gegenwärtigen Lebens in ihrem geschichtlichen Werden verstehen zu lassen und andererseits das bereits erworbene Geschichtsbild aus anderer Sicht zu vertiefen und zu festigen.

Geschichtliche Längsschnitte für die 8. Klasse:

I. Wirtschaft

1. Die Wirtschaftszweige:

- a) Landwirtschaft (in Verbindung mit der Entwicklung der Werkzeuge und Geräte): Feldgraswirtschaft - Dreifelderwirtschaft, die rationale Landwirtschaft - die technisierte Landwirtschaft.
- b) Handwerk und Industrie: Die Urhandwerke - gewerbliche Spezialisierung - die Techniken - arbeitsteilige Gewerbe und Manufaktur - Technisierung: Fabrik - Industrie.
- c) Handel und Verkehr: Von der Hauswirtschaft zur Tauschwirtschaft - der Markt - der Großhandel - der Welthandel.
- d) Geldwirtschaft: Tausch und Tauschmittel - Edelmetall als Tauschmittel - die Münze - Verrechnungswesen - Bank- und Kreditwesen - Börse - Währung.

1) Ebenfalls in "Gymnasien in Bayern", Bamberg 1952, findet sich, etwas gekürzt, der Lehrplan für den zweizügigen Gang durch die Geschichte (S. 14 ff.). Der Lehrplan für den einzügigen Aufbau des Geschichtsunterrichts (Fortsetzung S. 241 ad 1)

2. Organisationsformen der Wirtschaft:

Die geschlossene Hauswirtschaft - grundherrschaftliche Formen - die genossenschaftliche Organisation der Dorfgemeinde - die genossenschaftliche Organisation in der Stadtgemeinde - Kapitalismus - Kollektivformen der Wirtschaft.

3. Der Mensch in der Wirtschaft:

- a) Der Arbeiter: das Gesinde - Sklaven - Fronarbeiter - Lohnarbeiter - der Industriearbeiter (Stellung und Bewertung, Rechtslage, Fürsorge).
- b) Der Unternehmer: der patriarchalische Typ - Bauer - Meister, Kaufmann - Großgrundbesitzer, gewerblicher Großunternehmer, Handelsherr, Bankier - die hochkapitalistischen Formen des Unternehmers: der Einzelunternehmer, Gesellschaft, Trust (Rente, Aktie, Spekulation) - der Staat als Unternehmer.
- c) Der Verbraucher: Kosten der Lebenshaltung und Lebensstandard - der Einzelverbraucher - Verbraucherorganisationen - der gelenkte Verbraucher.

4. Wirtschaftstheorien

In ähnlicher Weise wie die Wirtschaft sollen behandelt werden:

II. Die Gesellschaft

1. Die Familie
2. Stand und Beruf
3. Die Klassen
4. Die Soziallehren

III. Der Staat

1. Der Staatsaufbau
2. Die Staatsverfassungen
3. Die Staatstheorien

ad 1) (Fortsetzung von S. 240, Anm. 1) richts ist dort jedoch nicht aufgeführt. Daraus erklärt sich die Notwendigkeit, hier die Vorschläge für die thematischen Längsschnitte in den Primen ausführlich wiederzugeben. Die Themen zeigen, das dürfen wir hier vorwegnehmen, daß ihre Behandlung im Unterricht sehr hohe Anforderungen an das Wissen (vgl. z. B. die bei Klasse 9 unter Ziff. IV und V genannten) und das didaktische Geschick des Lehrers stellen, soll einmal nicht jeweils nur ein summarischer Überblick gegeben werden und andererseits die Einheit der Gesamtgeschichte dem Schüler bewußt bleiben.

IV. Das Recht

Privates und korporatives Recht

Staatsrecht

Völkerrecht

Rechtstheorien

Geschichtliche Längsschnitte für die 9. Klasse :

I. Das deutsche Schicksal

1. Die Eigenart der deutschen Entwicklung
2. Die bayerischen Probleme im Rahmen der deutschen Geschichte
3. Die Geschichte des deutschen Nationalbewußtseins
4. Aufnahme und Verarbeitung nichtdeutscher Kultureinflüsse
5. Deutschland im Urteil der anderen Völker

II. Europa

1. Hauptentwicklungslinien der anderen europäischen Staaten
2. Vielfalt und Einheit der europäischen Kultur
3. Der politische Europagedanke
4. Europa zwischen den neuen Weltmächten

III. Überblick über die Folge der Kulturen

(Kulturen als Lebensstile)

1. Die Frühstufen (Sammler und Jäger, Hirten und Ackerbauer)
2. Die alten Hochkulturen (frühe Stadtkulturen, Tempelkulturen, Herrschaft und Feudalität, Kultur der Polis, die Kultur der Seereiche)
3. Antike Ökumene (Hellenismus und spätromische Ökumene)
4. Die großen Kulturen des Ostens (China, Indien, Iran, der Islam, Byzanz)
5. Das abendländische Mittelalter
6. Der Anbruch der Neuzeit in der Selbsterfahrung des Individuums
7. Einheit und Spannung des barocken Lebensgefühls
8. Das Ringen um Freiheit im gesamten Kulturleben
9. Das Zeitalter der Technik

IV. Die Geschichte des Denkens

(Denkstile)

1. Das magische Denken und sein Fortwirken in späteren Formen
2. Das mythische Denken (Fortwirken in Sprache, Dichtung, Kunst)
3. Die Entstehung des wissenschaftlichen Denkens im Rahmen der Metaphysik (in Antike und Mittelalter)

4. Die Entstehung der Erfahrungswissenschaft
5. Das historische Denken
6. Das voraussetzungslose wissenschaftliche Denken (der Aufbau der modernen Wissenschaft)

V. Die Weltreligionen

1. Animismus und Fetischismus
2. Dämonischer und mythischer Polytheismus
3. Der parsische Dualismus
4. Die ethische Religion bei Kungfutse und Laotse
5. Der Buddhismus
6. Die monotheistischen Weltreligionen (Judentum, Christentum, Islam)
7. Panentheismus und Pantheismus
8. Der moderne Monismus

Es darf angesichts der großen Zahl der oben angegebenen Themen darauf hingewiesen werden, daß im allgemeinen Teil des "Entwurfs zum Lehrplan für Geschichte an höheren Schulen Bayerns" ¹⁾ unter Ziff. 7 grundsätzliche Ausführungen zu der Frage der Gliederung des Geschichtsunterrichts, die für alle Stoffpläne gelten, enthalten sind: "Die inhaltliche Fülle und die starke Untergliederung der ... Stoffpläne bezwecken keine unbedingte Bindung des Lehrers an Umfang des Stoffes und Abfolge der Einzelabschnitte. Sollen jedoch die neuen Betrachtungsweisen in Erscheinung treten, dann müssen sie der Deutlichkeit halber bis in die Einzelheiten durchgeführt werden, ohne daß diese in der vollen Breite unterrichtlich zu behandeln sind. Die ausführliche Gliederung will ein Beispiel geben, wie in Rücksicht auf die Schwerpunktverlagerungen, auf die Vielschichtigkeit des geschichtlichen Lebens und die Vielfalt der Entwicklungslinien ein historisches Gesamtbild entstehen kann. Dem Lehrer bleibt es überlassen, Auswahl und Aufbau des Unterrichtsstoffes ... selbständig zu gestalten."

Diese geschichtlichen Längsschnitte haben nach der Meinung des Ausschusses die Aufgabe zu erfüllen, den Sozialkundeunterricht in der 8. und 9.

1) Lt. Sitzungsprotokoll vom 21./22. IV. 1950, Anlage 2. Dieser Punkt ist in "Gymnasien in Bayern", a. a. O., nicht aufgeführt.

Klasse nach der historischen Seite hin zu ergänzen. 1) Als Wochenstundenzahl forderte man für Geschichte und Sozialkunde je 2 Stunden, da erfahrungsgemäß ein Einstundenfach kein Fach sei. 2)

Am 7. und 8. VII. 1950 trat in Kempfenhausen der Lehrplanausschuß (Dr. Bosl, Dr. Mayr und Dr. Riemann) des Ausschusses für den Geschichtsunterricht zur Schlußredaktion des "Entwurfs zum Lehrplan für Geschichte an höheren Schulen Bayerns" zusammen.

An diesem Lehrplan, "der inzwischen nach den Beschlüssen der letzten Sitzung des Ausschusses am 21. IV. 1950 verbessert worden war, wurden, um dem Wunsch des Germanistenausschusses vom 2. V. 1950 zu entsprechen, noch einige Angleichungen an die Bedürfnisse der neugeplanten Fachgruppierungen vorgenommen. ... Auf die Ausarbeitung eines Sozialkundelehrplanes für die 9. Klasse wurde unsererseits verzichtet, da dieser nach den Beschlüssen des Germanistenausschusses Aufgabe einer volkswirtschaftlich-sozialkundlichen Arbeitsgruppe sein soll. Der Lehrplan wird in der vorliegenden Form allen zuständigen Stellen zugeleitet." 3)

Der Entwurf mit den Kapiteln I. Allgemeines und II. Lehrstoff 4) erfuhr in seinem Lehrstoffteil eine neue Gliederung (A - E).

1) Vgl. den Lehrplan für Sozialkunde in: "Gymnasien in Bayern", a.a.O., S. 32 ff.

2) Vgl. die Wochenstundenzahlen der derzeit gültigen amtlichen Stoffpläne für die höheren Lehranstalten in Bayern: Geschichte hat in der 8. Klasse 2 Stunden und in der 9. Klasse 3 Stunden zugesprochen bekommen, Sozialkunde in der 8. und 9. Klasse je eine Stunde (gilt für alle Schulen). Über den Stoffplan für Geschichte im einzelnen siehe S. 166 ff. der vorliegenden Arbeit.

3) Aus einem Brief des Lehrplanunterausschusses an die Mitglieder des Ausschusses für den Geschichtsunterricht vom 8. VII. 1950.

4) Vgl. "Gymnasien in Bayern", Bamberg 1952, S. 14 ff.
Unter I. Allgemeines sind dort jedoch die Punkte 4. (Grundsätzliches zur Geschichtsdarstellung), 5. (Das Lehrverfahren im Geschichtsunterricht), 6. (Grundsätzliches zur Stoffauswahl) und 7. (Gliederung des Geschichtsunterrichts) des Originals nicht wiedergegeben worden.

Unter A wurde ein Stoffplan für einen einstündigen geschichtlichen Vorkursus aufgenommen.

Abschnitt B bringt den Plan für die Mittelstufe des zweizügigen Ganges,

Ca) den Stoffplan für die Oberstufe des zweizügigen Ganges,

Cb) den Stoffplan für die Klassen 3 bis 7 des einzügigen Ganges,

D den Stoffplan für die Klassen 8 und 9 des einzügigen Ganges

und ein letzter Abschnitt E enthält einen sozialkundlichen Themenvorschlag für die Klasse 8. (Den Stoffplan für den Sozialkundeunterricht in der 9. Klasse im einzelnen und die endgültige Form des Plans für die 8. Klasse erstellte ein bereits erwähnter, ab September 1950 tagender, eigener Ausschuß für Sozialkunde. ¹⁾)

Auf dieser Sitzung verbesserte und ergänzte man nun beim Stoffplan für die Klassen 8 und 9 des einzügigen Ganges die Themen für die geschichtlichen Längsschnitte. Da wir den Verhandlungen des Geschichtsausschusses durch alle Tagungen folgen, erfordert es die chronologische Treue, diese Zusätze hier anzuführen und nicht in den ersten Entwurf einzufügen. Zugleich soll so das anerkennenswerte Bemühen der Sachbearbeiter plastisch vor Augen treten, insbesondere wie sie in unermüdlicher Arbeit die Ergebnisse ausweiteten. Eine genaue Wiedergabe der Themen für die beiden Oberklassen ist ferner gerechtfertigt dadurch, so sei noch einmal hervorgehoben, daß zwar in dem vom Vorsitzenden des Direktoriums der "Stiftung zum Wiederaufbau des Bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens", OstD H. Cramer herausgegebenen Sammelwerk "Gymnasien in Bayern" ²⁾ der Plan für einen zweizügigen Gang in seinen wesentlichen Punkten veröffentlicht wurde, jedoch fanden keine Aufnahme in dieses Werk die eingehenden Vorschläge zur rein thematischen Gestaltung des Geschichtsunterrichts mit Hilfe von historischen Längsschnitten in der Unter- und Oberprima, ebenso wie der einzügige Gang durch die Geschichte weggelassen wurde; obwohl - wie wir gesehen haben - die Mehrheit des Ausschusses für den Geschichtsunterricht sich für diesen ausgesprochen hatte.

1) Siehe S. 244, Anm. 1 und S. 239, Anm. 1 der vorliegenden Arbeit.

2) C. C. Buchner Verlag, Bamberg 1952, S. 14 ff.

Folgende Ergänzungen bzw. Verbesserungen der geschichtlichen Längsschnitte nahm man vor: ¹⁾

Für die 8. Klasse:

Zu I.: Wirtschaft

3. c) Der Verbraucher: Kosten der Lebenshaltung und Lebensstandard im Vergleich der verschiedenen Epochen - der Einzelverbraucher - Verbraucherorganisationen - der gelenkte Verbraucher

Zu II.: Das geschichtliche Werden unserer Gesellschaft

1. Natürliche Formen der Gesellschaft:

- a) Die Familie (am Beispiel der Adelsfamilie ist die alte Familienordnung bis ins Mittelalter hinein zu verfolgen); die Stellung des Familienvaters und seine Hausgewalt
- b) Die Sippe (Mutter- und Vaterrecht)
- c) Die Großfamilie

2. Die Standesordnung:

- a) Die Entwicklung der feudal-aristokratischen Gesellschaft (die Griechen des homerischen Zeitalters, Römer, Kelten, Germanen, Slawen)
 - a 1) Der Geburtsadel der Wanderzeit (Gefolgschaft und Lehnswesen)
 - a 2) Der Dienstadel
 - a 3) Ständische Absonderung
- b) Der Stand der Unfreien mit seinen verschiedenen Abhängigkeitsverhältnissen im Rahmen der aristokratischen Grundherrschaft
- c) Der feudal-aristokratische Charakter des frühmittelalterlichen Staates in Europa
- d) Die Sonderstellung des geistlichen Standes in Religion, geistlicher Kultur und Wirtschaft
- e) Besitz- und Berufsstand: der Aufstieg des Bürgerstandes aus der Unfreiheit
 - e 1) durch Neubelebung des Fernhandels seit dem 11. Jahrhundert
 - e 2) durch die Entwicklung eines selbständigen Gewerbes im Gegensatz zur Wirtschaftseinheit des Fronhofverbandes; die berufsständischen Formen der Gilde und der Zunft

1) Vgl. S. 240 f. der vorliegenden Arbeit.

3. Klassenbildung :

- a) Die Anfänge der Klassenbildung im Zeitalter des Frühkapitalismus; neue Produktionsmethoden (Verlagssystem und Manufaktur); die Bildung eines zunftfreien gewerblichen Arbeitertums
- b) Die industrielle Revolution in England und auf dem Kontinent; die Umbildung des abhängigen Arbeiters zum Proletarier
- c) Die Entstehung des modernen Kapitalismus
- d) Der Prozeß der Umbildung der berufsständischen Gesellschaft durch das Proletariat
- e) Die klassenlose Gesellschaft der Zukunft

4. Die Soziallehren

Zu III. : Der Staat

1. Staatsformen :

- a) Die Horde als vorstaatliche Form (primitive Form der Wandernden)
 - b) Der Stammesstaat als Form der Wanderzeiten (Heerkönigtum)
 - c) Die hierarchischen Formen: Tempelstaat, Priesterherrschaft, Kirchenstaat
 - d) Die Aristokratie
 - e) Die Monarchie (Stammeskönigtum, Großkönigtum, der autokratische Despotismus)
 - f) Der antike Polisstaat
 - g) Die Tyrannis
 - h) Die Oligarchie (Timokratie)
 - i) Die aristokratisch beherrschten Monarchien des Mittelalters (der mittelalterliche Staat aristokratisch-hochkirchlicher Prägung mit monarchischer Spitze)
 - k) Der Ständestaat
 - l) Der mittelalterliche Stadtstaat
 - m) Die absolute Monarchie (despotischer, patriarchalischer, aufgeklärter Absolutismus)
 - n) Die konstitutionelle Monarchie
 - o) Die moderne Demokratie (parlamentarische und präsidentiale Demokratie)
 - p) Die modernen Diktaturen
- #### 2. Großreichsformen (der Imperialismus als Überstaat):
- a) Asiatische Großreiche
 - b) Das römische Reich und sein Weltsendungscharakter

- c) Das mittelalterliche deutsche Reich theokratischer Form (Karl der Große; Bindung an die Schirmherrschaft der Kirche)
- d) Das britische Empire als ökonomisches Weltreich
- e) Die Versuche zu kontinentaler und Weltstaatsbildung (Europaunion und UN)

3. Die wichtigsten Staatstheorien

Für die 9. Klasse:

Zu IV.: Die Geschichte des Denkens (Denkstile)

(Kursthema)

...

- 5. Die Entwicklung des historischen Denkens und seine Wirkungen; der Aufbau der Geisteswissenschaften

Zu V.: Die Weltreligionen

(Kursthema)

I. und V. sind als Kursthemen gedacht; vertiefende Kurse können auch aus dem Themenbereich von I - III gebildet werden.

Auf dringenden Wunsch des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus beschäftigte sich eine Arbeitsgruppe des Ausschusses für den Geschichtsunterricht (Dr. Bosl, Dr. Graf, Dr. Kluge, Dr. Riemann) auf einer letzten Tagung ¹⁾ noch einmal unter Berücksichtigung der "bestehenden Gepflogenheit eines zweizügigen Gangs durch die Geschichte" mit dem Lehrplan:

"In längerer Aussprache wird sich der Unterausschuß darüber einig, daß es zunächst darum gehe, im Rahmen des zur Zeit bestehenden zweizügigen Ganges durch die Geschichte die Kempfenhausener Ergebnisse in eine Form zu bringen, die sich zur unmittelbaren Veröffentlichung im Amtsblatt eignet."

In einem von Dr. Bosl und Dr. Riemann unterzeichneten Schreiben an alle Mitglieder des Geschichtsausschusses vom September 1951 ²⁾ wurde darauf

1) Sitzung vom 24. bis 26. VII. 1951.

2) Dieses Schreiben liegt in Abschrift dem Sitzungsprotokoll der Tagungsperiode vom 24. bis 26. VII. 1951 bei.

hingewiesen, daß "im Augenblick mit der Durchführung des einzügigen Ganges nicht zu rechnen ist". Trotzdem aber blieb der "erarbeitete Plan mit der Forderung der Einzügigkeit ... als Forderung aufrechterhalten".

Diese bis zuletzt aufrecht erhaltene "Forderung" des Wallenburgausschusses konnte sich bis heute weder in Bayern noch in den übrigen Ländern der Bundesrepublik durchsetzen. Eine derartige zeitliche Gliederung des historischen Unterrichts ist uns in einer erfolgreichen Durchführung in den Jahren nach 1945 nicht bekannt geworden. Seit Kriegsende bestimmen die amtlichen Richtlinien und Stoffpläne der Kultusministerien der westdeutschen Länder für die höheren Schulen grundsätzlich die Darbietung der Geschichte in zwei aufeinanderfolgenden Zyklen. Die große Mehrheit der auf Tagungen oder in Einzelgesprächen befragten oder in Buch- und Zeitschriftenveröffentlichungen ihre Ansichten vertretenden Geschichtslehrer und alle Beantworter der Umfrage des Verfassers lehnten aus jugendpsychologischen, didaktischen und pädagogischen Gründen den einzügigen Aufbau des Geschichtsunterrichts ab. Welche Einwände sie dabei ins Feld führten, wird der nächste Abschnitt der vorliegenden Arbeit zeigen.

b) Zweizügiger chronologischer Gang durch die Geschichte:

Mittelstufenkursus:	Quarta bis Untersekunda	(3. - 6. Klasse)
Oberstufenkursus:	Obersekunda bis Oberprima	(7. - 9. Klasse)

oder

Mittelstufenkursus:	Quarta bis Obertertia	(3. - 5. Klasse)
Oberstufenkursus:	Untersekunda bis Oberprima	(6. - 9. Klasse)

Zwei Arten der zeitlichen Gliederung der beiden Gänge durch die Geschichte an der höheren Schule sind möglich: Einmal ein vierjähriger Mittelstufenkursus und ein dreijähriger Oberstufenkursus, zum anderen eine dreijährige Mittelstufe und eine vier Klassen umfassende Oberstufe.

"Repetitio est mater studiorum" betonen nachdrücklich die Befürworter der zweimaligen Durchnahme des zeitlichen Ablaufs der geschichtlichen Ereignisse. Alle die Umfrage des Verfassers beantwortenden Geschichtslehrer sprechen sich für einen doppelten Geschichtskursus aus. Es zeigt sich jedoch auch hier, daß hinsichtlich der klassenweisen Aufteilung der beiden Zyklen keine

Einmütigkeit besteht, ähnlich wie bei der allgemeinen Diskussion dieses Problems auf Tagungen und in den Beiträgen in Fachzeitschriften.

In welcher Klasse nun die Zäsur zwischen dem Mittel- und Oberstufenkursus stattfinden soll, ist zunächst davon abhängig, unter welchem Gesichtspunkt die Gesamtaufgabe der höheren Schule gesehen wird. Einerseits wurde verlangt, daß dem Ziel der Hochschulreife alle Verfahrensweisen unterzuordnen sind und deshalb auf die nach der 6. Klasse (U II) ausscheidenden Schüler keine Rücksicht genommen werden darf. Auch sei es die Aufgabe der Oberstufe, die geschichtlichen Kenntnisse zu vertiefen und dazu brauche man Zeit, also einen vierjährigen Oberstufenkursus. Demgegenüber stellte Gerhard Bonwetsch in einer schon mehrfach erwähnten Umfrage des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands ¹⁾ bei den Geschichtslehrkräften der höheren Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen fest,

„daß erfahrungsgemäß ein großer Teil der Schüler (noch mehr der Schülerinnen) - im Landesteil Westfalen im ganzen gesehen ein Drittel - mit dem Abschluß der U II die Schule verläßt. Die an sich richtige Theorie, daß die höhere Schule als Ganzes eine Einheit ist, kann niemals verhindern, daß die Eltern ihre nicht mehr schulpflichtigen Kinder aus der Schule nehmen, wenn sie es für richtig halten, sei es aus wirtschaftlichen, beruflichen oder persönlichen Gründen. Diese Schüler würden sich also im letzten Jahr ihres Geschichtsunterrichts mit antiker Geschichte zu beschäftigen haben. Das widerspricht der Forderung einer staatsbürgerlichen Erziehung“.

Eine Stunde Gegenwartskunde in der 6. Klasse - so wird darauf hingewiesen - ändere nichts an der Tatsache, „daß die abgehenden Untersekundaner ausgerechnet nur die antike Geschichte zweimal im Laufe der Schulzeit kennengelernt haben. Eine solche Stunde hängt überdies ohne ständige Unterbauung durch die neueste Geschichte in der Luft“. Neben dem Gesichtspunkt der staatsbürgerlichen Erziehung werden für den Beginn der Oberstufe in Obersekunda (also ab der 7. Klasse) auch jugendpsychologische Überlegungen angeführt, deren Ausgangspunkt wiederum die antike Geschichte ist. Besitzt der Schüler der Untersekunda bereits ein in der Oberstufe zu fordemdes, stark ausgebildetes begriffliches Denken?

1) Umfrage vom 15. 11. 1951; vgl. S. 192 ff. und S. 229 f. der vorliegenden Arbeit.

"Denn die antike Geschichte ist in ihren wichtigsten Auswirkungen bis zur Gegenwart eine Geschichte der Leistungen menschlichen Geistes. Dazu sind die Untersekundaner zum größten Teil noch gar nicht imstande, zumal sich gerade in U II oft erst herausstellt, wer nach Beendigung der Pubertätszeit zu wirklicher selbständiger geistiger Arbeit befähigt ist", 1)

d. h. zu einer geistigen Arbeitsleistung, die man von den im Pubertätsalter stehenden Jugendlichen in der Regel nicht erwarten kann. Mit dem Eintritt in die Adoleszenz erwacht beim Schüler "echtes Verständnis für Wissenschaft und die Fähigkeit des Problem Denkens, weswegen der Unterricht auf der Oberstufe nun die Ebene wissenschaftlichen Denkens betreten und ganz bewußt Probleme sehen soll". 2) Demzufolge haben über 87 % der nordrhein-westfälischen Geschichtslehrkräfte in ihrer Antwort für eine Beibehaltung des Oberstufenbeginns in der Obersekunda gestimmt. 3) Sie teilten damit die Ansicht der Mehrzahl der Mitglieder des amtlichen nordrhein-westfälischen Lehrplanausschusses nicht, die sich für einen Beginn schon in U II (6. Klasse) ausgesprochen hatten. Der Vorstand wies in seinem Bericht über das Ergebnis der Umfrage in Nordrhein-Westfalen des weiteren darauf hin, daß sich die Lehrer bei früheren Umfragen und Abstimmungen im Rahmen von Tagungen immer mit 80 % gegen eine Vorverlegung der Oberstufe entschieden haben, so daß diese Ergebnisse "ein genaues Stimmungsbild der gesamten Kollegenschaft gegeben haben und deshalb wohl bei Entscheidungen auf höherer Ebene berücksichtigt werden sollten". 4)

- 1) Aus der Umfrage des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands v. 15. 11. 1951.
- 2) Heinz Remplein, Psychologie des Schülers, in: Pädagogische Psychologie für höhere Schulen, hrsg. v. Kurt Strunz, München-Basel 1959, S. 86.
- 3) Rundschreiben des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands vom 15. Februar 1952 (Betr.: Ergebnis der Umfrage in Nordrhein-Westfalen). Ein Beispiel für eine Stellungnahme: "Es hat sich gezeigt, daß die U II geistig noch nicht die Reife besitzt, um vor allem die kulturellen Perioden der Antike klar zu erfassen" (Düsseldorf 17. 1. 1952).
- 4) Das ist dann auch geschehen. Sowohl die auf der Westdeutschen Lehrplan-konferenz für Geschichte in Calw (vom 25. November bis 1. Dezember 1951) durch den vom Verband der Geschichtslehrer Deutschlands eingesetzten Ausschuß für die Beratung eines gemeinsamen westdeutschen Rahmenlehrplans erarbeiteten "Grundlinien" (vgl. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, (Fortsetzung S. 252 ad 4))

In Niedersachsen und Hessen wurde ab 1949 ein ähnlicher Lehrplanentwurf (Beginn der Mittelstufe in Quinta, der Oberstufe in Untersekunda), wie der Ostern 1950 in Nordrhein-Westfalen eingeführte, erprobt. Jedoch etwa zwei Jahre später kehrte der neue Lehrplan des Landes Niedersachsen zur Mittelstufe ab Quarta und Oberstufe ab Obersekunda zurück. "In Hessen hat sich die Fachlehrerschaft bei jeder Gelegenheit gegen die Beibehaltung des Plans ausgesprochen". 1)

OStD Niels Wilsing berichtete in einem Aufsatz "Zur Gestaltung der Geschichtslehrpläne" 2) über eine Diskussion von Fachvertretern der zehn höheren Schulen in Wuppertal. Für einen Beginn des chronologischen Gangs in Quinta (2. Klasse) war ein Teil der Mädchenschulvertreter eingetreten. 80 % der Lehrer entschieden sich jedoch für einen Beginn in Quarta. Der Oberstufenkursus wurde ebenfalls von einer Minderheit schon ab Untersekunda verlangt mit der Begründung, daß man keine Rücksicht auf die zahlreichen Schulabgänger mit ~ Q II-Reife nehmen könne und man die höhere Schule von "unechten" Schülern befreien müsse, während die überwiegende Mehrheit auf der Obersekunda als Eingangsklasse des zweiten chronologischen Kursus bestand. Niels Wilsing kommentierte: "Der Verfasser kann sich jedenfalls des Verdachtes nicht erwehren, als wenn gerade bei der Frage nach der Trennung von Mittel- und Oberstufenkurs die geistige Kapazität unserer Jugend von beiden Parteien ... überschätzt werde. Untersekundaner sind für die sozialen und wirtschaftlichen Probleme des 19. Jahrhunderts genau so-viel oder wenig ansprechbar wie für ionische Naturphilosophie. Das rein stoffliche Interesse mag in einem Fall größer sein als im anderen, die Fähigkeit zu historischem und philosophischem Nach-Denken ist die gleiche. Ein einigermaßen in die Tiefe gehendes historisches Denken wird man allenfalls in Prima erwarten dürfen." 3)

ad 4) (Fortsetzung von S. 251, Anm. 4) 3. Jahrg. 1952, S. 42 ff.) wie auch die "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn, betr. Grundsätze zum Geschichtsunterricht" (vgl. Anlage) befürworten einen Beginn der Oberstufe im 11. Schuljahr (7. Klasse).

- 1) Aus der Umfrage des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands in Nordrhein-Westfalen vom 15. 11. 1951.
- 2) GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 215 ff.
- 3) Ebd. S. 218. (Die Unterstreichungen wurden vom Verfasser der vorliegenden Arbeit vorgenommen.)

Welche Standpunkte nahmen nun die Beantworter der Umfrage des Verfassers zu der zeitlichen Verteilung, wie auch der generellen inhaltlichen Gestaltung der beiden aufeinanderfolgenden Gänge durch die Geschichte ein? 1) Die Antworten ergaben fünf grundsätzliche Stellungnahmen: 1. Vierjähriger Mittelstufenkursus und dreijähriger Oberstufenkursus, 2. Die Beschränkung des Mittelstufenkurses auf drei Jahre und vierjähriger Oberstufenkursus, 3. Zweizügiger Gang mit besonderer Betonung von Problemkreisen unter Beibehaltung eines chronologischen Gerüsts in der Oberstufe, 4. Zweizügige chronologische Durchnahme der Geschichte, jedoch in der Oberprima ausgesprochen thematischer Unterricht, und 5. Geschichtsunterricht im Rahmen der Auflockerung der Oberstufe mittels des "Kern-Kurs-Systems" (Kernunterricht und Kurse).

Hierzu einige ausgewählte Meinungsäußerungen aus der Umfrage:

Zu 1.:

"Eine Zusammenlegung des Unterkurses auf 3 Jahre halte ich für unzumutbar (sie entspricht nicht dem Lehrgang der Gymnasien). Viele Schüler treten nach der 6. Klasse aus; sie haben dann das wichtigste Jahrhundert, das 19. und 20. kaum berührt. Den Plan aber ausschließlich auf 9 Klassen aufzubauen, ist nicht zweckmäßig; denn es werden immer Schüler austreten, die ursprünglich die Absicht hatten, 9 Klassen zu absolvieren." (StP und Seminarlehrer für Geschichte) 2)

Zu 2.:

"Ein doppelter Gang durch die Geschichte ist notwendig, da sonst die einzelnen Abschnitte der Geschichte in zu verschiedenen Stadien geistiger Reife aufgenommen und dementsprechend in ganz verschiedener Auffassungsfähigkeit bewältigt würden. Vor allem das Altertum könnte bei einem einfachen Gang nicht so behandelt werden, wie es seiner Bedeutung für die Entwicklung der abendländischen Kultur entspricht, ein Mangel, der auch kaum bei der vertieften Behandlung historischer Probleme in den Primenjahren ausgeglichen werden könnte. Im übrigen ist es eine alte Erfahrung der

1) Es ist bereits in dem Abschnitt über den einzügigen Geschichtsunterricht in der vorliegenden Arbeit (S. 230) erwähnt worden, daß sich alle auf die Umfrage des Verfassers antwortenden Geschichtslehrer für den zweizügigen entschieden hatten.

2) Fragebogen Nr. 2. Es wird hier die Ansicht der überwiegenden Mehrzahl der an der Oberrealschule unterrichtenden Geschichtslehrer vertreten.

Praxis, daß das tatsächliche Sachwissen, das die Schüler aus der Mittelstufe in Geschichte mitbringen, meist so gering ist, daß, wenn man ehrliche und saubere Arbeit leisten will, neben der Behandlung des Stoffes in Problemkreisen immer wieder auch die Auffrischung des reinen Tatsachenwissens stehen muß. Diese Wiederholung könnte zum großen Teil sehr gut in häuslicher Arbeit der Schüler geschehen, wenn sie ihre Lehrbücher der Mittelstufe noch besäßen, was leider infolge der Lehnmittelfreiheit bei den meisten nicht der Fall ist. Auf alle Fälle ist es wichtig, daß der geschichtliche Oberkurs genügend Zeit hat, den jungen Menschen zu einem vertieften, von solidem Sachwissen unterbauten geschichtlichen Verständnis zu führen. Dazu erscheinen vier Jahre besser als drei." (StR) 1)

Den in Bayern seit "Generationen" bewährten zweimaligen Gang durch die Geschichte empfahl ein Lehrer an einer Oberrealschule mit Gymnasium, wobei er auch für die Oberrealschule den Beginn des zweiten Gangs schon in der Untersekunda (6. Klasse) befürwortete: "Die Oberrealschule schließt mit der neuesten Zeit erst in der 6. Klasse ab mit Rücksicht auf die ausscheidenden Schüler, aber sehr zum Schaden der verbleibenden, für die 7. - 9. Klasse zu kurze Unterrichtszeit bietet, zudem nun auch Vorgeschichte breiten Raum einnimmt." (OSTR) 2)

"Ich halte den in Bayern üblichen Stundenplan, der einen zweimaligen Gang durch die Geschichte (von 3 - 5 und 6 - 9) vorsieht, für den geeignetsten, da erfahrungsgemäß vom Mittelstufenunterricht so gut wie keine festen Grundlagen übrigbleiben und die sogenannte Problemarbeit in den Oberklassen zwecklos ist, wenn nicht gleichzeitig eine systematische Wiederholung des Lehrstoffes geschieht." (OSTR) 3)

-
- 1) Fragebogen Nr. 25. Diese Lehrkraft unterrichtete an einem Mädchen-gymnasium. Entsprechend den Stoffplänen für die Gymnasien in Bayern mit grundständigem Latein hielten alle Lehrkräfte, die an solchen Lehr-anstalten zur Zeit ihrer Beantwortung der Umfrage tätig waren, diese Lösung für die beste.
- 2) Fragebogen Nr. 13.
- 3) Fragebogen Nr. 6.

"Ich halte den derzeitigen Gang der bayerischen Gymnasien für den besten: Zweimalige Durchnahme des Geschichtsstoffes, den Altersstufen angepaßt: 3. - 5. Klasse erste Durchnahme, 6. - 9. Klasse dasselbe vertieft." (StR) ¹⁾

Zu 3.:

"Da nach immer wieder gemachten Erfahrungen manche wesentlichen geschichtlichen Kenntnisse und Zusammenhänge in Vergessenheit geraten sind, halte ich grundsätzlich einen zweiten chronologischen Gang durch die Geschichte für angebracht, der mit Hilfe von jeweiligen Sach- und Problemkreisen ... zu vertiefen ist." (OStR) ²⁾

"Ein zweiter chronologischer Gang wird nicht zu umgehen sein, da die Schüler insbesondere an Oberrealschulen zu viel an sonstigem Fachwissen inzwischen aufgenommen haben und auch keine Bücher zum Nachlesen von früher besitzen. Der Lehrer muß jedoch Sach- und Problemkreise gegenwärtig haben und bei gelegentlichen Längs- und Querschnitten die Akzente demgemäß verteilen." (OStD) ³⁾

"Ein zweiter chronologischer Gang läßt sich in der Praxis nach meiner Überzeugung nicht vermeiden, da das präsente Sachwissen zu gering ist. Selbstverständlich aber verlagert sich auf die Oberstufe der Schwerpunkt des Unterrichts auf die Herausarbeitung der großen geschichtlichen Probleme und Zusammenhänge. Wünschenswert wäre es, daß alle Schüler ihre Mittelstufenlehrbücher noch besäßen, um in vorbereitender Arbeit selbst das notwendige Wissen der Grundtatsachen aufzufischen; der Schulunterricht könnte dadurch entscheidend entlastet werden. ... Nach dem Abschluß größerer Abschnitte wird man den Stoff jeweils nochmals nach Problemkreisen überblicken, wobei nun die Eigentätigkeit des Schülers entscheidend mit eingesetzt werden muß." (StR) ⁴⁾

1) Fragebogen Nr. 1.

2) Fragebogen Nr. 24.

3) Fragebogen Nr. 29.

4) Fragebogen Nr. 25.

"Ich bin für chronologischen zweiten Gang. ... Längsschnitte durch die ganze Geschichte halte ich nicht für vorteilhaft; lediglich solche gewisser Kulturabschnitte (z. B. der Entwicklung der Kunst oder Literatur) sind tragbar. Längsschnitte sind am besten Wiederholungsfragen und Prüfsteine der erworbenen Kenntnisse." (StP) ¹⁾

"Die Behandlung von einzelnen Problemkreisen in der Oberstufe ist nur dann erfolgreich, wenn diese in die geschichtliche Entwicklung eingebettet ist. Dazu kommt die praktische Erfahrung, daß der Schüler in der Pubertätszeit oft viel vergißt und der Lehrer in der Oberstufe auf eine Vertiefung und Auffrischung des Tatsachengerüsts durch Behandlung des Stoffes im geschichtlichen Zusammenhang nicht verzichten kann, will er nicht, daß die Schüler problematisieren, ohne die festen Grundlagen zu haben." (StR und Seminarlehrer für Geschichte) ²⁾

"Es kommt sehr darauf an, was auf der Mittelstufe erreicht worden ist; bis wohin man kam. Ich habe es bisher (nach 1945) immer wieder erlebt, daß die Schüler kaum bis zum 19. Jahrhundert in der Mittelstufe kamen. ... " (StR) ³⁾

Zu 4.:

"Bester Plan: Sexta und Quinta ohne Geschichte als Unterrichtsfach, aber alle Gelegenheiten zur Fortführung der geschichtlichen Kenntnisse aus der Volksschule benutzen. 1. Gang: Quarta bis O III, 2. Gang: U II bis U I und O I thematisch." (StP und Seminarlehrer für Geschichte) ⁴⁾

-
- 1) Fragebogen Nr. 2.
 - 2) Fragebogen Nr. 27.
 - 3) Fragebogen Nr. 9.
 - 4) Fragebogen Nr. 21.

Einen rein thematischen Unterricht in allen Klassen der Oberstufe befürwortete (allerdings als einziger unter den Beantwortern der Umfrage des Verfassers) ein OstD: "Ich bin für thematischen Unterricht auf der Oberstufe. Ein zweiter chronologischer Gang birgt erfahrungsgemäß immer die Gefahr in sich, daß der Vollständigkeit halber zu viel Stoff hereingestopft wird, jeder Überblick verloren geht und vor allem die Gegenwart kaum mehr durchgenommen wird. ... Der bisherige Weg eines zweiten chrono-

(Fortsetzung S. 257, Ad 4)

Zu 5.:

"Meines Erachtens ist ein wirklich bleibender und wissenschaftlich anregender Erfolg nur mit historisch interessierten Schülern im Kern-Kurs-System zu erreichen, wo man - im Übergang zu akademischer Arbeit - zur Einführung über einzelne Probleme auch vorlesungsmäßig unterrichten kann, dann aber in wirklichem Arbeitsunterricht, der nur hier möglich ist, anhand von allerdings vom Lehrer zusammengestellten Quellen ... den Problemen näher zu kommen. ... Hierbei ist es möglich, auf die geschichtliche Wahrheitsfrage überhaupt einzugehen." (StP) 1)

ad 4) (Fortsetzung von S. 256, Anm. 4)

logischen Ganges führte bei seiner in der Natur der Sache liegenden Stoffüberfüllung doch meist nur zu jenem wertlosen Eintagswissen. Nur Themengeschichte erlaubt Auswahl und damit Stoffbeschränkung und damit die Möglichkeit, in die Tiefe zu gehen." (Fragebogen Nr. 23).

Auf die Achillesferse des Verzichts der (formal-chronologischen) Darstellung des zeitlichen Ablaufs der geschichtlichen Ereignisse wurde hingegen von einem anderen Geschichtslehrer aufmerksam gemacht: "Ich befürwortete einen chronologischen Gang, da er dem Wesen des geschichtlichen Werdens besser entspricht. Der thematische Unterricht übersieht oft das dynamische Prinzip der Geschichte, das auf der Entwicklung beruht, dem chronologischen Prinzip. In der Praxis müssen Querschnitt und Längsschnitt je nach dem Unterrichtsziel abwechselnd angewendet werden. Die geschichtliche Wirklichkeit wird gleichsam wie in einem horizontalen und vertikalen Koordinatensystem festgehalten. Querschnitte nach dem System von Peters breiten geschichtliche Erscheinungen in der Fülle aus, sie wirken sehr statisch, doch liegt hier die Gefahr, daß man sich an der Fülle der politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen Erscheinungen einer Zeit verliert. Die Längsschnitte wahren zwar die Chronologie, aber sie erliegen leicht einer von der Wirklichkeit sich entfernenden Abstraktion, die Erscheinungen aus der Umwelt herauslöst und isoliert." (StR und Seminarlehrer für Geschichte, Fragebogen Nr. 27).

Vgl. hierzu: Erich Bayer, Auf dem Wege zum thematischen Geschichtsunterricht, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 657 ff. über die "fünf Möglichkeiten", den "Geschichtsunterricht sinnvoll anzulegen".

1) Fragebogen Nr. 22.

"Solange das Kern-Kurs-System den Charakter der Oberstufe nicht sprengt, ist es vorzuziehen. Die Einführung eines studium generale (= Angleichung des Unterrichts an die Universitätsvorlesungen) führt zu einer Verwechslung von höheren Schulen und Universität, die wohl keiner Seite nützt. Da vielfach den Lehrern der Oberschulen das Wissen fehlt, wirkliche Vorlesungen zu halten, würde das bei den Schülern durchaus schiefe Vorstellungen über das Wesen der Universitäten hervorrufen. Andererseits erscheint es fraglich, ob eine völlig freie Fächerwahl von der Mehrzahl der Schüler zu ihrem Vorteil benutzt wird." (StR) 1)

Aus der Unterrichtspraxis in einer Schule, in der für die 9. Klasse das Kern-Kurs-System im Sinne der Entschl. des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 28. 6. 1951 bereits eingeführt worden war, wurde berichtet: "... neben den Pflichtfächern, deren Stundenanzahl etwas gekürzt wurde, können die Schüler Kursfächer wählen, wie z. B. Königsgeschichte, Staatslehre, Astronomie. In der Staatslehre wurden die verschiedenen Staatslehren von Plato bis Lenin behandelt. Hier hat das thematische Verfahren sein gutes Recht. Der planmäßige Geschichtsunterricht läuft daneben her mit 3 Stunden." (StR und Seminarlehrer für Geschichte) 2)

"Dem Kern-Kurs-System stehe ich ablehnend gegenüber. Die Höhere Schule ist die einzige Stätte, wo eine Allgemeinbildung vermittelt wird. Diese Stellung soll sie uneingeschränkt behalten. Die Spezialisierung der Universität soll nicht schon in sie hereingetragen werden. Sie bedeutet Beschränkung. Unsere Aufgabe ist Ausweitung. Es besteht die Gefahr, daß das Allgemeinniveau absinkt, vor allem auch, weil dann eine Kontrolle des Ministeriums durch zentral gestellte Reifepfungsaufgaben praktisch unmöglich wird. Auch aus Gründen der ethischen und Willensbildung wird diese Form abgelehnt. Der junge Mensch

1) Fragebogen Nr. 28.

2) Fragebogen Nr. 27. Siehe hierzu auch die positive Stellungnahme von Hans Cramer, Grundsätzliches zum Kern-Kurs-System, "Neues Land", 1. Jahrg. 1949, S. 29 ff. und von K. Linder, Erfahrungen im Kursunterricht Geschichte, "Neues Land", 2. Jahrg. 1950, S. 10 ff.

soll ruhig lernen, sich mit Dingen zu beschäftigen, die ihm weniger liegen. Das Leben verlangt das auch von ihm. Zu früh schon Steckenpferde reiten zu lassen, erzieht zu sehr zur Weichheit." (OStD) ¹⁾

"Das Kernkursunterrichtssystem ist m. M. nach für Geschichte nicht tragbar, da der Geschichtsunterricht sonst Torso bleibt." (StD) ²⁾

"Ich bin im Geschichtsunterricht nicht für das aufgelockerte Kern- und Kurs-System. Geschichte ist Bildungsgut für alle Schüler. Hier eine Vertiefung zum Stoff der allgemeinen Klasse zu bringen, ist weniger zweckmäßig als etwa in Physik oder Chemie." (StP und Seminarlehrer für Geschichte) ³⁾

"Geschichte ist immerhin ein so wichtiges Fach, auch in Hinblick auf den Eintritt des jungen Menschen in das politische Leben, daß man es nicht zum Wahlfach machen sollte, auch nicht auf der Oberstufe." (LAss) ⁴⁾

Letzten Endes resultieren alle diese Forderungen aus dem Kampf gegen die Stofffülle und aus der Sorge, "daß ein bloßer Lernetrieb" kaum "die Neigung erweckt, sich noch mit Geschichte anders zu befassen als mittels historischer Romane, Filme und Hörspiele" ⁵⁾, da "die vielen, die nicht Geschichte studieren, durch einen (solchen) Unterricht außerstand gesetzt würden, von der Macht des Geschichtlichen mehr zu verspüren als das, was die rasch verfliegende Erinnerung an Zahlenreihen zu geben vermag".

Eine vorzügliche Lösungsmöglichkeit der hier anfallenden Probleme scheint uns in der von Wolfgang Lautemann vorgeschlagenen Verfahrensweise des "Mittelpunkt-Themas" (im Sinne des exemplarischen Unterrichts) zu liegen. Denn dieses ist gegenüber den Quer- und Längsschnitten imstande, "den

1) Fragebogen Nr. 23.

2) Fragebogen Nr. 1.

3) Fragebogen Nr. 2. Vgl. zum Problem des Kern-Kurs-Unterrichts Helmut Fleckenstein, Höhere Schulen auf neuen Wegen, Frankfurt a. M. 1958.

4) Fragebogen Nr. 3.

5) Siehe: Wolfgang Lautemann, Möglichkeiten der Stoffbeschränkung im Geschichtsunterricht in der Oberstufe der Höheren Schule, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 627 ff. (Das Zitat findet sich S. 632/633.)

Raum wesentlich mehr zu erfüllen, indem es, von einem wichtigen Mittelpunkt (einer Epoche) ausgehend, ringsumher, zurück in die Vergangenheit und vorwärts in die weiterschreitende Zeit hinein, das Netz historischer Beziehungen darstellen möchte, das sich um es ausbreitet. Damit wahrhaft auch dieses Verfahren die genetische Natur aller Geschichte ... " 1) Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit ist unseres Erachtens auch hier, daß der Mensch als Träger der Geschichte im Zentrum steht. 2)

II) Probleme des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe

1. Grundsätzliches über Ziel und Aufgaben des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe

Bei der Festsetzung des Zieles der historischen Unterweisung an den höheren Lehranstalten muß als Voraussetzung gelten, "daß der Geschichtsunterricht der höheren Schule ein Ganzes und Gesamtes darstellt und daß die einzelnen Stufen in engster Verbindung miteinander stehen, so daß jede Aufgabe, die wir einmal angegriffen haben, als Aufgabe bleibt und nur von Stufe zu Stufe vertieft, ausgebaut, weitergeführt und umfassender gestaltet wird, daß Aufgabe, Leistung und Ergebnis jeder Stufe integrierender Bestandteil der nächst höheren Stufe wird und bleibt". 3) Nur so können die weitgespannten Zielsetzungen erfüllt werden, welche die "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn: "Grundsätze zum Geschichtsunterricht" 4) herausstellt und welche auch im neuen "Stoffplan für Geschichte an den Höheren Schulen" 5) des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom Jahre 1959 gefordert werden.

-
- 1) Wolfgang Lautemann, Möglichkeiten der Stoffbeschränkung im Geschichtsunterricht in der Oberstufe der Höheren Schule, a. a. O., S. 636 und 637. Es werden in dieser Abhandlung auch praktische Beispiele für den Unterricht geboten.
 - 2) Vgl. S. 10 Anm. 1, S. 265 ff., insbes. S. 275 ff. der vorliegenden Arbeit.
 - 3) Wolfgang Kleinknecht, in: Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, 2. Auflage, Frankfurt a. M. - Berlin - Bonn 1959, S. 31. (Band I des Handbuches des Geschichtsunterrichts, hrsg. von W. Kleinknecht und W. Lohan.) Vgl. S. 228 der vorliegenden Arbeit.
 - 4) Siehe: S. 323 ff. der vorliegenden Arbeit. Dort finden sich die Empfehlungen über Aufgabe und Ziel des Geschichtsunterrichts im vollen Wortlaut.
 - 5) Vgl. S. 166 ff. der vorliegenden Arbeit.

In seiner Schrift "Hochschulreife und Gymnasium" 1) vertritt Wilhelm Flitner eine klare Abgrenzung der Aufgaben der Mittelstufe von denjenigen "des wissenschafts-propädeutischen Gymnasial-Oberkurses" 2), worunter er aber nicht ein erneutes Eindringen des positivistischen Geistes versteht, sondern betont, daß "die Gegenstände, für die ein Lehrer zuständig ist ... nicht ohne weiteres mit den fachwissenschaftlichen facultates gleichgesetzt werden" können, "auf die zur Zeit die Studienordnungen und Prüfungen künftiger Gymnasiallehrer eingegrenzt sind. Dem Sachbereich nach gehört die Staatengeschichte des neueren Europa zusammen mit der Lektüre, welche in die Probleme der Staatstheorie und in das philosophische Problem von Macht und Recht, Freiheit und Ordnung einführt". 3) Wilhelm Flitner hebt in diesem Zusammenhang hervor: "Wer nur als Historiker im bloß fachwissenschaftlichen Sinn, und dazu etwa noch im Geiste des Positivismus ausgebildet ist, kann einen solchen Unterricht nicht erteilen. Das Problem der gesellschaftlichen Realität und die Sozialphilosophie müssen ihm zugänglich sein, und er muß auch literarisches Urteil besitzen." 4) Gemäß seiner These, "daß die Oberstufe der Gymnasien ... streng auf das Ziel einer wirklichen Universitätsreife bezogen" 5) sein müsse und in ihr ein "studium generale", "die Grundlegung der wissenschaftlichen Fachstudien als eine propädeutisch-akademische Geistestätigkeit" 6) stattzufinden habe und die "Aufgabe der Oberstufe als facultas artium wieder gesehen" 7) werden müsse, fordert Wilhelm Flitner hinsichtlich des Geschichtsunterrichts:

1) Wilhelm Flitner, Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. Heidelberg 1959.

2) Wilhelm Flitner, a. a. O., S. 71.

3) Wilhelm Flitner, a. a. O., S. 74.

4) Wilhelm Flitner, a. a. O., S. 74. Daher müsse, wie es weiter heißt, "die akademische Ausbildung der Gymnasiallehrer ... unter dem Gesichtspunkt der Maturität neu durchdacht und geordnet werden". (S. 74)

5) Wilhelm Flitner, a. a. O., S. 99.

6) Wilhelm Flitner, a. a. O., S. 75.

7) Wilhelm Flitner, a. a. O., S. 75.

"Die Mittelstufe sollte ... den Gang der Geschichte in episch-anschaulicher, lapidarer Form, die gemerkt werden kann, entwickelt haben. Zur Hochschulreife gehört darüber hinaus: Kenntnis und Verständnis für die geschichtliche Lage der Gegenwart, wie sie sich seit der englischen und französischen Revolution für die europäische Menschheit und die mit ihr in Kontakt stehenden Fremdkulturen ergeben hat. Die Behandlung soll einen Vorblick auf die Methode des Historikers gewähren. Die geographische Orientierung der Mittelstufe muß dabei vorausgesetzt werden. " 1)

Das Verständnis der Gegenwart als Ziel des Geschichtsunterrichts brachten auch Beantworter der Umfrage des Verfassers zum Ausdruck:

"Ziel und Krönung soll das analytische Verständnis der Gegenwart sein, z. B. daß der Primaner weiß, wie man eine Zeitung liest. Nicht Auswendiglernen von 'Stoff', sondern lernen, wie ich mir verlässliche Information historischer Art zu einem gegenwärtigen Problem verschaffe. " (StR) 2)

"Ziel allen Geschichtsunterrichts ist die Bildung des politischen Sinns. Sein Nichtvorhandensein auch in unseren gebildeten Kreisen ist die tiefste Ursache für unsere politischen Katastrophen der jüngsten Zeit. " (OStD) 3)

"Mein Geschichtsunterricht sucht die Menschen zur Ehrfurcht vor dem Gewesenen, zur Pflege des geschichtlich Wertvollen und zur Bejahung ... der Gegenwart zu erziehen. Ich lege Gewicht auf Tatsachenwissen, da dieses den Menschen vor Schlagworten bewahrt und ihm Material zum eigenen Werten und Nachdenken gibt. " (OStR) 4)

"Der junge Mensch will die Gegenwart als Ergebnis der Vergangenheit verstehen. Alles drängt auf das Verständnis der Gegenwart hin, auf sie müssen alle Linien des Unterrichts wie auf einen Brennpunkt

1) Wilhelm Flitner, Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg 1959, S. 35.
Vgl. auch die Ausführungen auf S. 66 f.

2) Fragebogen Nr. 11.

3) Fragebogen Nr. 23.

4) Fragebogen Nr. 6.

ausgerichtet sein. Typisch für den jungen Menschen dieser Altersstufe ist ferner die Neigung zum vorschnellen Urteil und zum Problematisieren auch über Fragen, zu deren Behandlung ihm die notwendigen sachlichen Voraussetzungen fehlen. Aufgabe des Geschichtsunterrichts wäre hier die Erziehung zu der Erkenntnis, daß jedes verantwortliche Mitreden und Urteilen nur aus der genauen Kenntnis der sachlichen Voraussetzungen heraus geschehen darf - eine Grundforderung des Lebens überhaupt, auf die mir im Geschichtsunterricht nicht immer genügend Wert gelegt zu werden scheint." (StR) ¹⁾

Als Anregung für den Beantworter der Umfrage wurde das Problem aufgeworfen, wie der Schüler zu einem sinnvollen geschichtlichen Weltbild kommen könne. Diese Fragestellung bezeichnete ein Studienassessor an einer Oberrealschule als "zweifelloso sehr hochtrabend". ²⁾ Denn: "Setzt nicht ein 'sinnvolles geschichtliches Weltbild' schon eine reife geschichtsphilosophische Weltanschauung voraus? Dazu kommen die Schüler kaum je. Sind wohl auch zu jung, wenn sie die Schule verlassen". Nach seiner Meinung soll der Schüler mitnehmen:

"Einen groben Umriß, ein mageres Knochengerüst an Wissen vom Ablauf der Weltgeschichte mit besonderem Bezug auf das Abendland. Daher: dem Ablauf der abendländischen Geschichte folgen und konzentrierte, summarische Bilder der Geschichte anderer Kulturkreise und ihrer Beziehungen untereinander geben.
Geschichtliches Denken. Ob das dem Ablauf folgend oder Themenkreisen zugewandt erreicht wird, ist gleich." (StAss) ³⁾

So "hochtrabend" nun war diese Fragestellung auch wieder nicht. Es sei denn, man bezeichnet die "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953" ebenfalls als hochtrabend: "Der Geschichtsunterricht soll dem jungen Menschen helfen, ein eigenes Welt- und Menschenbild zu gewinnen sowie seinen Standort und seine Aufgabe im Geschehen zu erkennen." ⁴⁾

Als eigentlichen Ertrag des Geschichtsunterrichts bezeichnete ein Studienrat an einem Gymnasium mit Oberrealschule in seiner Antwort auf die Um-

1) Fragebogen Nr. 25.

2) Fragebogen Nr. 10.

3) Fragebogen Nr. 10.

4) Siehe S. 323 der vorliegenden Arbeit.

frage des Verfassers ¹⁾, daß der Schüler "ein vertieftes Verständnis der Dimension 'Zeit' "gewinne und die geistige Disposition erlange, "menschliche und gesellschaftliche Formen als vom Vergangenen mitbedingt, relativ zur Zeit und als fließend zu sehen." Damit werde er befähigt, "die moralischen, religiösen und sozialen Erscheinungen seines eigenen Lebensbereichs als etwas Gewordenes" zu verstehen, "ehe er urteilt". Es käme seines Erachtens nicht so sehr darauf an, daß er wisse, "wann, was, wo etwas geschehen" sei. "Alles das kann und darf der Schüler getrost vergessen", wenn er nur "zu einer kritischen Einstellung" erzogen worden sei und er genetisch zu sehen und zu relativieren gelernt habe, "um auf diese Weise die Grundanliegen des Menschseins (Verantwortung, Sinn, die Rolle der Vernunft, des Zufalls, des Versagens usw.)" besser zu begreifen. Der Geschichtsunterricht hat nach der Auffassung dieses Lehrers "dieselbe Funktion, die in der griechischen Gesellschaft die Tragödie ausübte, weil wir statt des Mythos die Geschichte als Illustration unserer Möglichkeiten ins Bewußtsein genommen haben. Das Geschehene ist unser 'Fatum' und unsere 'Freiheit'." Er unterstreicht jedoch, "daß unser Geschichtsunterricht diese Erziehungsaufgabe kaum leistet". Man müsse zugeben, daß "für die meisten Schüler" dieser Unterricht ein "Unterhaltungs- oder Lernfach" sei. Als Grund hierfür gibt er an, daß der "Stoff" im Gegensatz "zur vorhistorizistischen Zeit der Aufklärung und Frühromantik und auch zum mittelalterlichen Bewußtsein zum Selbstzweck der 'Bildung' geworden" sei. "Das ist das Unbefriedigende der Schulsituation, und mit ein Grund für die Unsicherheit in der Weltorientierung des Durchschnittsdeutschen". ²⁾

Abschließend zu diesen Stellungnahmen, welche beispielhaft aus den Antworten auf die Umfrage des Verfassers angeführt wurden, sei noch eine Meinungsäußerung wiedergegeben, die unseres Erachtens eine prägnante Formulierung über Gehalt und Gestalt des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe darstellt und auch sein Ziel impliziert:

"Man wird ... eine schwierige Synthese suchen müssen zwischen der Rankeschen (Eigenwert jeder Epoche) und der christlichen (Christus als Mittelpunkt der Geschichte, Ablauf in Richtung auf Weltgericht und Vorhandensein einer wissenschaftlich unfassbaren 'inneren' Weltgeschichte) Geschichtsbetrachtungsweise." (StAss) ³⁾

1) Fragebogen Nr. 11.

2) StR, Fragebogen Nr. 11.

3) Fragebogen Nr. 10.

Eduard Spranger beschäftigte sich in seinem Gutachten zu den "Richtlinien für den Geschichtsunterricht an allen Schulen im Lande Hessen" 1) mit dem Ziel und den Aufgaben der historischen Unterweisung. Er stellte fest, daß "die Festlegung einer Geschichtsauffassung, die im öffentlichen Schulwesen normative Geltung erhalten soll, ... wohl zu den verantwortlichsten und schwierigsten Aufgaben einer Unterrichtsverwaltung" 2) gehöre. Sie sei jedoch lösbar, "wenn die Richtlinien aus einem Ethos hervorgehen, das sich der besonderen Kulturverpflichtungen unserer Gegenwart bewußt ist, zugleich aber die Toleranz aufbringt, die der Vielfalt der Weltanschauungen im demokratischen Staate entspricht". 3) Spranger wies in seinem Gutachten, das er Ende 1949 erstattete, darauf hin, ihm erscheine "aus den zahlreichen Stellen, die auf einen fein durchdachten geschichtsphilosophischen Hintergrund deuten ... die eine ... höchst glücklich formuliert zu sein", an der es heißt: "Es 'muß die Erkenntnis erwachsen: der Mensch ist zwar nicht Herr der Geschichte, die als ewiger Strom weiterrauscht; er hat sich aber als Träger der Geschichte in selbstverantwortlicher Arbeit zu bewähren an dem Platz, an den er gestellt ist' ". 4) Er brachte die folgenden "Wünsche" zum Ausdruck, welche in dem von den Richtlinien "gezogenen Rahmen durchaus erfüllbar sind": 5)

"1) Es scheint mir ratsam, daß der Geschichtsunterricht in der öffentlichen Schule jede polemische Tendenz, die nicht unmittelbar aus dem sittlichen Bewußtsein der Verantwortung für die Zukunftsgestalt der Kultur erwächst, vermeidet. Die sogenannten heißen

-
- 1) Abgedruckt in: Hessische Beiträge zur Schulreform, II. Jahrg. 1950, Heft 24: "Erziehung durch Geschichte", Bericht des Ausschusses für Geschichte im Hessischen Landesschulbeirat, S. 125 f.
 - 2) Eduard Spranger, a. a. O., S. 125.
 - 3) Eduard Spranger, a. a. O., S. 125.
 - 4) Eduard Spranger, a. a. O., S. 126. Vgl. die "Richtlinien für den Geschichtsunterricht in allen Schulen im Lande Hessen", Sonderdruck aus dem "Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Kultus und Unterricht", Jahrg. 2, Nr. 11, November 1949, erschienen in der Buchdruckerei G. Zeidler, Wiesbaden-Biebrich, S. 4.
 - 5) Eduard Spranger, a. a. O., S. 126 f. Wir zitieren diese Stellungnahme des großen Pädagogen wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung ausführlich.

Eisen der Vergangenheit (Beispiel: Friedrich der Große, Bismarck) sollten mit äußerster Vorsicht angefaßt und mit historisch sehender Gerechtigkeit behandelt werden. Ähnliches gilt für die Beleuchtung der Gegenwart.

Politische Situationen und Verpflichtungen wechseln. Wir wissen nicht, vor welche unausweichbaren Entscheidungen wir morgen vom Schicksal gestellt werden. Deshalb sollte der Geschichtsunterricht mehr das Positive betonen, das Kritische aber in abwägendem Tone vortragen. Der größte Sohn Frankfurts hatte die *Maxime*: 'Ich habe mich zeitlebens aller bloß polemischen Wirksamkeit enthalten'.

II) In engem Zusammenhang damit steht das tiefgreifende pädagogische Problem, wie es mit der Bewertung der Tapferkeit (die jedem Knaben hochsteht) gehalten werden soll. Hier wird man, glaube ich, am besten zurechtkommen, wenn man sich der sokratisch-platonischen Stellungnahme erinnert.

III) ... Die Erfüllung des Geschichtsunterrichts mit einem neuen Geist darf nicht zur Folge haben, daß das sichere Tatsachenwissen zu kurz kommt. Jede Deutung des Geschehens ist doch nur propädeutisch und muß Spielraum lassen für spätere Lebenserfahrung, die erst zu persönlicher Stellungnahme befähigt. Ich bin nicht der Ansicht, daß sich die Schule mit einem 'Gerüst' der geschichtlichen Zusammenhänge begnügen dürfte; dann fiel alle 'Erziehung durch Geschichte' fort. Aber Hauptpunkte und Hauptlinien müssen unvergeßbar festgelegt werden. Auf der Hochschule begegnen wir nur zu oft jungen Leuten, die über Geschichts- und Kulturprobleme richten, ohne die erforderlichen Sachkenntnisse zu haben. Andere können nicht einmal einem hochschulmäßigen Geschichtsvortrag mit Verständnis zuhören, weil die vorausgesetzten Fakten unbekannt sind. Ich würde also den Mittelweg kennzeichnen in der Art: es muß ein historischer Horizont auf der Schule entwickelt werden, bestehend aus (1) sicher gewußten Tatsachen, (2) verstandenen Grundzusammenhängen und (3) Fragestellungen, die von selbst weiterdrängen. ...¹⁾

Eduard Spranger befürwortete wegen der großen Bedeutung eines gesicherten Tatsachenwissens dann einen vierjährigen Mittelstufenkursus im Gegensatz zu

1) Eduard Spranger, in: Hessische Beiträge zur Schulreform, II. Jahrg. 1950, Heft 24, S. 127.

den in seinem Gutachten beurteilten Richtlinien, welche nur das 7. bis 9. Schuljahr (3. bis 5. Klasse) für diesen ersten Gang durch die Geschichte auf der Mittelstufe vorsahen. ¹⁾ Auf die Bedeutung eines fundierten Tatsachenwissens als Voraussetzung für eine fruchtbare historische Unterweisung auf der Oberstufe wiesen auch die Beantworter der Umfrage des Verfassers in ihrer Stellungnahme zu den Stoffverteilungsplänen hin. ²⁾ Wie das Gutachten Sprangers aus dem Jahre 1949 zeigt, besteht die zu Anfang dieses Abschnittes angeführte Forderung Wilhelm Flitners nach einer strengen Ausrichtung der Gymnasialoberstufe auf das Ziel der Befähigung zu akademischen Studien zu vollem Recht. Zu dieser gehört ein unerläßlicher Grundstock an "sicher gewußten Tatsachen", der in der Oberstufe gemäß dem Motto "repetitio est mater studiorum" vertieft werden muß. Die Vertiefung des Tatsachenwissens wird jedoch auch entscheidend gefördert durch das "exemplarische Lernen". ³⁾

Josef Derbolav erhellte in seinem Werk über "Das 'Exemplarische' im Bildungsraum des Gymnasiums" ⁴⁾, daß das Exemplarische ein altes Prinzip in der Geschichte der Bildungslehre ist - unterbrochen vom Wissenschaftspositivismus um 1900 - und nahm mit wissenschaftlicher Gründlichkeit eine "pädagogische Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens" vor. Hans Scheuerl widmete seine Habilitationsschrift ⁵⁾ dem gleichen Fragenkomplex mit besonderer Berücksichtigung der Volksschuloberstufe und Ursula Gehrecke verdanken wir mit der Abhandlung "Die exemplarische Theorie im Geschichtsunterricht" ⁶⁾ eine Zusammenschau, in der auch Martin Wagenschein entsprechende Würdigung findet.

1) Vgl. die "Richtlinien für den Geschichtsunterricht in allen Schulen im Lande Hessen", Sonderdruck, Wiesbaden-Biebrich 1949, S. 8 f.

2) Vgl. S. 253 f. der vorliegenden Arbeit.

3) Vgl. hierzu den kritischen Bericht von Wolfgang Schlegel, Geschichte als Tat, "Lebendige Schule", 14. Jg. 1959, S. 618 ff.

4) Düsseldorf 1957.

5) Hans Scheuerl, Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen 1958. Vgl. S. 14 ff. und S. 27 ff.

6) In: GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 617 ff.

Auf der bekannten Konferenz "Universität und Schule" (1951) in Tübingen stand insbesondere die Überbeanspruchung der Fassungskraft des Schülers durch die geforderten Stoffpensen - verstärkt vom Ruf nach Leistungssteigerung, diese mit einer Ausweitung des zu bewältigenden Lehrstoffes oft wechselt - zur Diskussion. Das Ergebnis der Beratungen wurde in den "Tübinger Beschlüssen" ¹⁾ niedergelegt, wobei sich die "Erste Resolution" mit den Lehrplänen der höheren Schulen beschäftigt und in der es u. a. heißt: "Leistung ist nicht möglich ohne Gründlichkeit, und Gründlichkeit nicht ohne Selbstbeschränkung. ... Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von bloßem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird." ²⁾

Diese Selbstbeschränkung bedeutet für den Geschichtsunterricht den vielberufenen "Mut zur Lücke", den "Verzicht auf das Viele"; sie ist eng verbunden mit der Frage der Stoffauswahl - und über die Auswahlprinzipien, wie mit deren Hilfe der Gang der Geschichte in seiner komplexen Natur erfaßt werden kann, inwieweit das Exemplum jeweils übertragbar ist "auf andere ähnliche Sachverhalte und Ereignisreihen" ³⁾, es also paradigmatisch stehen kann, darüber konnte bis heute noch keine völlige Übereinstimmung erzielt werden.

Da in den folgenden Abschnitten der Mensch als Träger der Geschichte besonders hervorgehoben werden soll und - wie Derbolav aufzeigte - schon die "enkylios paideia" des Hellenismus als exemplarisch nur das anerkannte, was dem Menschen zu seiner wahren Menschlichkeit verhelfe, dürfen wir hier noch anführen, was Professor Tellenbach auf einer Tagung der badischen Geschichtslehrer in Freiburg (19. - 21. Februar 1950) darlegte ⁴⁾: Es gehe ihm (als Dozenten) um Sinn und Eigenart menschlichen Schicksals in einer

1) Abgedruckt in: "Bildung und Erziehung", 5. Jg. 1952, S. 58 ff.

2) Vgl. hierzu: Wilhelm Flitner, Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954, S. 127 ff.

3) Vgl. Gisela Wagner, "Exemplarisch" oder "thematisch", Versuch einer Begriffserklärung, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 28 ff.; Konrad Barthel, Das Exemplarische im Geschichtsunterricht, GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 216 ff. Siehe auch S. 289 ff. der vorliegenden Arbeit.

4) Angeführt nach dem Tagungsbericht v. E. Vittali in: GWU, 2. Jg. 1951, S. 365.

zeitbestimmten Situation. Er verzichte daher ... darauf, seinen Schülern einen bestimmten Kanon geschichtlichen Wissens zu vermitteln. Er verweile da, wo es sich besonders lohnt, um die Eigenart menschlichen Erlebens, menschlichen Handelns und die Grundsätze, aus denen geschichtliche Entscheidungen erfolgen, deutlich zu machen.

2. Das Quellenstudium

Die Historie wird immer umgeschrieben, was schon bemerkt worden. Jede Zeit und ihre hauptsächlichliche Richtung macht sie sich zu eigen und trägt ihre Gedanken darauf über. Danach wird Lob und Tadel ausgeteilt. Das schleppt sich dann alles so fort, bis man die Sache selbst gar nicht mehr kennt. Es kann dann nichts fehlen, als Rückkehr zu der ursprünglichsten Mitteilung. Würde man sie aber ohne den Impuls der Gegenwart überhaupt studieren?

Ranke, Tagebuchblätter 1)

In der Zeit der pädagogischen Reformbewegungen nach dem ersten Weltkrieg wurde die Forderung mit Nachdruck vertreten - es sei nur Paul Rühlmann ²⁾ genannt -, daß es genauso wichtig sei, die Schüler in das Wesen der historischen Quelle einzuführen als diese zu illustrativen Zwecken heranzuziehen. Freilich gab es damals auch schon Gegenstimmen, wie die Friedrich Neubauers. In einer Abhandlung über "Alte und neue Probleme des Geschichtsunterrichts" ³⁾ nahm er gegen die Befürworter der Quellenlektüre Stellung, wobei er meinte: "Um die französische Revolution zu verstehen, genügt es doch nicht, einige Reden Mirabeaus nebst einigen Briefen aus Landauers Sammlung zu lesen; um in die preußische Reformgesetzgebung nach dem Frieden von Tilsit einzudringen, reicht es nicht aus, einige Denkschriften Steins und Hardenbergs Rigaer Denkschrift vorzulegen. Geschichtliche Kenntnisse aus den Quellen zu 'erarbeiten', ist

1) Zit. n. GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 525.

2) Den älteren Geschichtslehrem wird sicher noch die "Quellensammlung für den geschichtlichen Unterricht an höheren Schulen" von G. Lambeck und Paul Rühlmann (B. G. Teubner, Leipzig und Berlin) bekannt sein.

3) Friedrich Neubauer, Alte und neue Probleme des Geschichtsunterrichts, "Vergangenheit und Gegenwart", 15. Jahrg. 1925, S. 1 ff.

Sache des Forschers, nicht des Siebzehnjährigen." ¹⁾ In seinem Beitrag aus dem Jahre 1927 über "Geschichtsphilosophie und Geschichtsunterricht in ihren wichtigsten Problemen" im I. Band S. 1 ff. des Handbuches für den Geschichtslehrer von Oskar Kende ²⁾ ging Willy Moog auch auf die Behandlung von Quellen im Schulunterricht ein. Wir erfahren von ihm, daß damals "manche Reformen das Lehrbuch ganz beseitigt wissen" wollten und empfahlen, "an dessen Stelle ausgewählte Quellenstücke" zu setzen und "damit den Schüler den Stoff aus erster Hand gewinnen" ³⁾ zu lassen. Willy Moog, seinerzeit Professor an der Technischen Hochschule in Braunschweig, war ebenfalls skeptisch hinsichtlich der Vorzüge einer Quellenlektüre der Schüler, insbesondere, ob deren "Unmittelbarkeit die Garantie einer starken Wirkung auf den Schüler" biete: "Es ist etwas anderes, ob der wissenschaftliche Forscher eine Quelle bearbeitet und verwertet oder ob ein Schüler sich aus der Quelle die ersten stofflichen Kenntnisse über ein Ereignis oder eine Persönlichkeit anzueignen sucht. Der Forscher bringt eine wissenschaftliche Methode mit und erarbeitet wissenschaftliche Resultate, für den Schüler ist die Quelle ein totes Material, dem er unbeholfen gegenüber steht und mit dem er sich höchstens bis zu einem gewissen Grad bekanntmachen kann. Ein unmittelbares Leben spürt er darin meist wohl nicht, erst durch mühsame Arbeit würden ihm die darin enthaltenen Werte lebendig werden." ⁴⁾ Eine "gelegentliche Heranziehung von ausgewählten Quellenberichten zum Zweck pädagogischer Verdeutlichung irgendwelcher Züge des von Lehrer und Schüler skizzierten historischen Bildes" ⁵⁾ läßt er jedoch trotz aller Einwände gelten.

Wesentlich positiver zur Quellenarbeit, vor allem auf der Oberstufe der höheren Schule, äußerte sich Wolfgang Kleinknecht im I. Band des von ihm (zusammen mit Wolfgang Lohan) herausgegebenen Handbuchs des Geschichts-

-
- 1) Friedrich Neubauer, Alte und neue Probleme des Geschichtsunterrichts, a. a. O., S. 4 f.
 - 2) Oskar Kende (Hrsg.), Handbuch für den Geschichtslehrer, Band I: Geschichtsphilosophie und Geschichtsunterricht, Leipzig und Wien 1927, bearbeitet von Willy Moog.
 - 3) Willy Moog, in: Handbuch für den Geschichtslehrer, Band I, a. a. O., S. 167.
 - 4) Willy Moog, a. a. O., S. 167 und 168.
 - 5) Willy Moog, a. a. O., S. 168.

unterrichts. 1) Nach einem Hinweis, daß auf der Mittelstufe die geschichtliche Quelle "illustrativen Charakter" besitze und dort "nur in knappen Auszügen ... zur Veranschaulichung und Verlebendigung des Bildes einer Person oder einer Situation" 2) diene, wird für die Oberstufe "eine wirkliche, gründliche Behandlung von Quellen" im Rahmen einer "arbeitsunterrichtlichen Gestaltung des Unterrichts" nicht nur in der Theorie entwickelt, sondern auch an praktischen Beispielen erläutert. 3) Drei Möglichkeiten für den Einbau von

1) Wolfgang Kleinknecht und Wolfgang Lohan, Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, 2. Auflage, Frankfurt a. M. - Berlin - Bonn 1959. (Band I des Handbuches des Geschichtsunterrichts, hrsg. von W. Kleinknecht und W. Lohan.)

2) Wolfgang Kleinknecht, in: Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, a. a. O., S. 141.

3) Vgl. a. a. O., S. 143 ff.

Die Verfasser dieser Beispiele für die Behandlung von Quellen im Unterricht der Oberstufe waren außer Wolfgang Kleinknecht, der einen Beitrag zur Geschichte der Beziehungen des Deutschen Reiches zur Sowjetunion kurz vor dem Zweiten Weltkrieg aufgrund des Nichtangriffsvertrages zwischen Deutschland und der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken und des Geheimen Zusatzprotokolls vom 23. August 1939 (siehe a. a. O., S. 164 ff.) einschließlich eines Vergleichs mit dem Rückversicherungsvertrag Bismarcks (siehe S. 173 ff. "Anhang: Bismarck und Hitler - Rückversicherungsvertrag und Nichtangriffspakt - ein Vergleich") lieferte, Arnold Bergsträsser (a. a. O., S. 143 ff. Quellenbeispiel aus dem Altertum über die "Grundlagen der abendländischen Staatslehre"), H. H. Deissler (mit einem Quellenbeispiel aus dem Mittelalter: "Die entscheidende Verbindung zwischen weltlicher und geistlicher Gewalt", a. a. O., S. 150 ff.) und Wolfgang Lohan (mit dem Beispiel einer Quellenbehandlung aus der Geschichte der Neuzeit unter dem Thema: "Grundlagen der modernen Demokratien", a. a. O., S. 157 ff.). In jedem dieser Beiträge werden neben Zitaten aus einschlägigen Quellen ausführliche Hinweise über die Gestaltung der jeweiligen Unterrichtseinheit gegeben. Sie sollen "veranschaulichen, wie aus Quellen bedeutsame historische Sachverhalte mit den Schülern zusammen erarbeitet werden können". (W. Kleinknecht, a. a. O., S. 143.)

Quellen in den Oberstufenkursus werden aufgezeigt: einmal die Beschränkung "auf einige wesentliche, überlegt ausgesuchte, bestimmte Ereignisse, Fragen und Probleme erhellende und nach vorwärts und rückwärts weisende Quellenstellen", zum anderen die Erarbeitung einer Epoche oder eines Zeitalters "beispielhaft an einer größeren Zahl von Quellen", zum dritten, der Aufbau des "gesamten Oberstufenunterrichts aus den Quellen heraus".¹⁾ Für die beiden ersten Verfahrensweisen stehen dem Geschichtslehrer zahlreiche Quellensammlungen zur Verfügung²⁾, für die dritte sogar ein in sich

1) Wolfgang Kleinknecht, a. a. O., S. 142.

2) Wir können nicht alle Quellenheftreihen anführen, welche seit 1945 erschienen sind. Schon eine nicht vollständige Zusammenstellung der für den Unterricht geeigneten Geschichtsquellen, welche im Jahre 1956 im Mitteilungsblatt des Geschichtslehrerverbandes Baden-Württemberg veröffentlicht wurde, enthielt mehr als 130 Nummern. Einige wichtige Quellensammlungen seien jedoch genannt:

"Quellen zur neueren Geschichte", hrsg. vom Historischen Seminar der Universität Bern, Verlag Herbert Lang, Bern 1944 ff.

"Beiträge zum Geschichtsunterricht", Quellen und Unterlagen für die Hand des Lehrers, hrsg. von Georg Eckert und Karl Mielcke im Auftrage des Historischen Seminars der Kant-Hochschule Braunschweig, Verlag Albert Limbach, Braunschweig 1948 ff.

"Schöninghs Geschichtliche Reihe", hrsg. von Robert-Hermann Tenbrock, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 1950 ff.

"Quellen- und Arbeitshefte für den Geschichtsunterricht" (auf der Oberstufe der Höheren Schulen), hrsg. von Ernst Wilmanns und Hermann Körner, Verlag Ernst Klett, Stuttgart 1951 ff.

"Wege der Völker", hrsg. von einer Arbeitsgemeinschaft deutscher Geschichtslehrer (Leiter: Fritz Wuessing) und "Europa im Wandel", hrsg. von Walter Wulf, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. 1951 ff. Seit 1958 sind diese Quellenheftreihen in der Sammlung "Geschichtliche Quellenhefte" im gleichen Verlag vereinigt. (Heft 4 von "Europa im Wandel" ist noch vor Übernahme dieser Quellenheftreihe in den M. Diesterweg Verlag beim Hermann Laatz Verlag in Hamburg 1949 erschienen.)

"Bilder aus der Weltgeschichte", Historische Szenen, Quellen und Begriffe, hrsg. von Rudolf Stielow, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. 1958 ff.

"Quellen zur Geschichte der Frauenbewegung", bearbeitet von Emmy Beckmann und Elisabeth Kadel, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. 1955.

geschlossenes Unterrichtswerk. Es trägt den Titel "Weltgeschichte im Aufriß" (Arbeits- und Quellenbuch) und umfaßt drei Bände. ¹⁾ In Anlage und Form unterscheidet es sich wesentlich von den bisherigen Lehrbüchern und ist ganz auf den Arbeitsunterricht eingestellt. ²⁾

Neben vielen anderen ³⁾ untersucht Gerhart Bürck in seiner Abhandlung "Die Quellenbehandlung auf der Oberstufe" ⁴⁾ das Für und Wider einer Heranziehung von ausgewählten Quellen im Unterricht (wobei er auch einige Schülermeinungen aus einer Oberprima anführt). Er stellt fest, daß die Quellenlek-

-
- 1) "Weltgeschichte im Aufriß", Arbeits- und Quellenbuch in 3 Bänden. Gesamtentwurf: Hermann Meyer, Darmstadt. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt a. M. Band I, Altertum, 1955; Band II, Vom Frankenreich bis zum Ende des absolutistischen Zeitalters, 1954; Band III, Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, 2. Auflage, 1954.

Als Ergänzung zu den entsprechenden Bänden der "Grundzüge der Geschichte" hat der M. Diesterweg Verlag "Arbeits- und Quellenhefte für den Geschichtsunterricht", erarbeitet von H. Göttling und J. Lehmann, herausgebracht. Heft 1 enthält ausgewählte Quellen zur Geschichte des Altertums, Heft 2 zur Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit, Heft 3 aus der Zeit von 1789 bis 1945.

- 2) In den Vorbemerkungen zu den einzelnen Bänden (den II. Band - Teil Mittelalter - hat Professor Gerd Tellenbach einer Durchsicht unterzogen) wird gesagt, daß "das neue Arbeitsbuch ... ein erster praktischer Beitrag zur inneren Schulreform sein" soll und hervorgehoben: "Alle Geschichtslehrer, die mit einem echten Arbeitsunterricht Ernst machen wollen ... haben jetzt eine Hilfe und können an Stelle des erzählenden Lehrbuches alten Typs diese Aufgaben- und Materialsammlung benutzen. ... Quellenmaterial und Aufgaben sind zugleich auch mit einer chronologischen Übersicht und einer interpretierenden Einführung in organischen Zusammenhang gebracht."
- 3) Vgl. z. B. H. -J. Schulze, Zur Quellenbehandlung auf der Oberstufe, GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 610 ff.; P. Zimmermann, Betrachtungen über Textbehandlung auf der Oberstufe, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 273 ff.; K. Thieme, Die Weitergabe geschichtlicher Überlieferung und die historische Kritik im geschichtlichen Unterricht der höheren Schule, in: Tradition im Industriezeitalter, Düsseldorf 1959, S. 83 ff.
- 4) In: GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 152 ff.

türe zu keiner "neuen Belastung des Schülers auf der Oberstufe" führe, "sondern sie möchte im Erfassen des Wesentlichen geschichtlicher Vorgänge einen Weg zu echter Bildung ebnen" ¹⁾ und befürwortet daher entschieden die Verwendung von Quellenaussagen - soweit sie "für das Verständnis von Zusammenhängen und Beziehungen einer Epoche von wesentlicher Bedeutung sind". ²⁾ Denn "die beste Darstellung kann dieses enthusiastische Erlebnis der Quellenlektüre nicht in Worte fassen. Eine ... Begegnung mit einer Quelle spricht den ganzen Menschen an, da die Vergangenheit sich in ihr noch ungebrochen und ursprünglich zeigt." Als entwicklungspsychologisch bedeutsam bezeichnet er die Tatsache, daß "in der Darstellung historischer Gestalten vor allem das Gemüt, in der Besprechung von Verträgen der Verstand, in der Behandlung von Staatslehren die Phantasie und Vorstellungskraft" des Jugendlichen angesprochen werde und man "bei der Quellenbehandlung auch die Mitarbeit von Schülern gewinnen" könne, "die für geschichtliches Denken nicht besonders begabt sind." ³⁾ Ebenso entschieden - um noch eine Stimme heranzuziehen - tritt Gisela Wagner für die Lektüre und Interpretation von Quellen ein ⁴⁾, da "der Geschichtsunterricht auch auf der Schule erst in der Quellenlektüre sein eigentliches Leben gewinnt"; vor allem "aber rührt den Schüler im Quellentext das ferne, fremde, vergangene Leben ganz unmittelbar an ... - und wenn wir Geschichte einerseits nur betreiben und lehren können, indem wir Zeitgeist und Individuallage fest ins Auge fassen, so wird andererseits doch gerade darin das Immer-wieder-Menschliche, und d. h. das 'Virtuell-Gegenwärtige', sichtbar." ⁵⁾

Der Mensch als Träger der Geschichte ist daher das Thema des nun folgenden Abschnittes.

1) Gerhart Bürck, a. a. O., S. 169.

2) Gerhart Bürck, a. a. O., S. 153.

3) Gerhart Bürck, a. a. O., S. 156.

4) Gisela Wagner, Zur Bestimmung des 'Themas' im Geschichtsunterricht der Oberstufe, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 628 ff.

5) Gisela Wagner, a. a. O., S. 631.

3. Der Mensch als Träger der Geschichte

Eine wesentliche Hilfe zur Selbstorientierung des in seiner Gegenwart verhafteten Menschen ist die Fragestellung der philosophischen Anthropologie nach der ontischen und damit psychischen Struktur des die Geschichte tragenden Menschen, nach den Erscheinungsformen seines Verhaltens in der Geschichte, nach der Teilhabe des Menschen an bewußter Geschichtlichkeit, die erst möglich wird durch die freie Entscheidungsmächtigkeit der Person:

"Der Mensch besitzt als Leib-Seele-Geist-Einheit, kurz als Person, die vom Geist bestimmt wird, die Fähigkeit des Handelns". 1) ... "Gerade im Phänomen der menschlichen Freiheit des Handelns tritt uns das geistige Prinzip der Person entgegen; denn jede Entscheidung ist nur aus dem Eigenleben des Geistes heraus möglich. ... Jede Entscheidung ist ein Akt der Selbstbestimmung und nicht ein kausales Bestimmtsein. ... Stehen wir einem kausal ablaufenden Schicksal gegenüber, das wir nicht zu beeinflussen vermögen, dann wird jede Freiheit nur zu einer Bewußtseinstäuschung. Oder unser freier Wille wird derart in den Willen eines absoluten Geistes, wie Hegel meinte, aufgenommen, daß kein Raum für eine personale Freiheit bleibt," so sagte Hans Anselm. 2) Er verweist auf Paul Helwig, der in seinem Werk "Seele als Äußerung" (Leipzig und Berlin 1936, S. 92 f.; hier zitiert nach Hans Anselm, S. 23 f.) formulierte: "Entweder deckt sich das, was das Leben will (was die Psyche will, was 'ich' will), genau mit dem, was von sich aus kausal ablaufen würde und sowieso ablaufen würde - dann wird das Leben zur bloßen Attrappe eines Täters -, dann spielen wir die Rolle jener Zirkusclowns, die immer so tun, als ob sie die Verrichtungen beim Ausbau der Manege befählen, die sowieso getan werden. Oder aber wir stellen die Kausalität in unseren Dienst, dann müssen wir sie, die als Kausalität ihren Ablauf hat, aus diesem ihrem Lauf herausnehmen. Also entweder Kausalität oder Eingriff in irgendeiner Form". Hans Anselm führte hierzu weiter aus: "Ein Eingriff in den Ablauf der Kausalität ist die Möglichkeit der Selbstbestimmung der Person. Im eigenen personalen Leben ist die Freiheit in Selbstbestimmung als die Mög-

1) Hans Anselm, Der Persönlichkeitsbegriff in der Persönlichkeitspädagogik. Unveröffentl. Dissertation. München 1957, S. 22.

2) Hans Anselm, a.a.O., S. 23.

lichkeit gegeben, die niederen Seinsschichten dem Geist zu unterstellen und sie mit seiner Hilfe zu dirigieren. ... Somit erhält die Möglichkeit der Freiheit zugleich auch ihre Begrenzung durch die Natur und durch die Endlichkeit des menschlichen Geistes. Jede freie Entscheidung trägt aber schon eine Gebundenheit in sich, denn die Person bindet sich an die in dem Akt realisierte Entscheidung. So wird die Freiheit der Entscheidung zugleich im Akt wieder aufgehoben. Wird der Mensch durch das 'Wort' zu einer Entscheidung gerufen, so kann er in freier Entscheidungsmächtigkeit eine 'Ant - Wort' geben, doch bindet er sich zugleich an sie. Letztlich erweist sich die Freiheit als eine Freiheit auf Gott hin und wird im Reden und Vemeinern der menschlichen und der göttlichen Person offenbar. Die Person kann sich für oder gegen Gott entscheiden, und bleibt doch wesenhaft immer Person, doch sie muß sich entscheiden, und hierin liegt letzten Endes die Grenze ihrer Freiheit. ... Der Mensch kann als von Gott nach seinem Ebenbild geschaffenes, persönlich-freies Wesen, den Anruf und die Gnade Gottes ablehnen, aber in Verantwortung vor Gott für sich selbst. " 1) "Das alles bedeutet aber nicht, daß der Mensch als abgeschlossene Monade im Selbstgenuß seiner Person in sich selbst steht, denn in allem 'Beisichselbstsein' ist die Person ein für Anderes und Andere offenes Wesen, das in besonderer Verbundenheit mit dem 'Ur-Du' des personalen Gottes steht. ... Wenn den Menschen das Personsein auch über alle Kreatur erhebt, so bleibt zwischen ihm und dem unendlichen, persönlichen Gott doch ein ewiger Unterschied, der die wesenhafte Armut und Endlichkeit des Menschen dokumentiert. " 2)

Und diese "wesenhafte Armut und Endlichkeit des Menschen" dokumentieren auch seine bisherigen geschichtlichen Taten als Ausdruck des menschlichen Lebens. In seinen Vorlesungen und Übungen wie auch in seinen Werken "Der Mensch in der Geschichte" 3) und "Systematische Anthropologie" 4) stellte der allzu früh verstorbene Professor der Philosophie an der Universität München, Josef Stürmann, die "wesentlich philosophische Frage" 5) nach dem Mensch-

1) Hans Anselm, Der Persönlichkeitsbegriff in der Persönlichkeitspädagogik, S. 25.

2) Hans Anselm, a. a. O., S. 25.

3) Josef Stürmann, Der Mensch in der Geschichte. Versuch einer philosophisch-anthropologischen Geschichtsbetrachtung, München 1949.

4) Josef Stürmann, Systematische Anthropologie. Ontologie des Menschen, München 1955.

5) Josef Stürmann, Der Mensch in der Geschichte, a. a. O., S. 11.

lichen in der Geschichte. Seinen erhellenden Grundgedanken dürfen wir hier folgen. Der Mensch als Person, als "geistbestimmtes" Wesen (Guardini) kann mit Hilfe seines Geistes seine Triebe und Leidenschaften beherrschen. Hat der Mensch sich im Laufe der geschichtlichen Entwicklung immer vom Gewissen her verpflichtet, in freiem geistigen Entschiedensein und als "einsames, geistig-mutiges, in 'kosmischer' Verantwortung und historischer 'Kritik' existentiell nach dem geistigen Sinn des menschlichen Daseins fragendes Wesen" ¹⁾ und dem Anruf Gottes folgend immer dafür eingesetzt, "nichts Irdisches über seine apriorische Form (verwuchern oder hybrid) in die Entartung treiben zu lassen", und alles, "was in der Welt (geschichtlich, politisch, 'privat') ist, niemals in sich zu Eigen-Sinn mit Autoritäts- oder Machtanspruch 'auswachsen' zu lassen, dessen Sinn nicht am apriorischen Bedeutungssinn des Menschlichen gemessen zur 'Veredelung' des Menschen beiträgt"? ²⁾

Wir dürfen mit Josef Stürmann folgende "Grundthesen über die Wesensbestimmung des Menschen" festhalten, "die zu den grundlegenden Voraussetzungen jeder geschichtsphilosophischen Betrachtung gehören": ³⁾

"Unter menschlicher Freiheit ist nicht nur eine allen Menschen qua rationalen Lebewesen zukommende 'Wahl-Freiheit' zwischen in verschiedene Handlungsarten überführbare Motivreaktionen apriorisch gegebener artzweckmäßiger Handlungsmöglichkeiten verstanden, die alle nur 'freie' Variationen eines existentiell determinierenden Lebenssinnes wären, sondern die originale freischöpferische Kraft eines Menschen, aus geistiger Selbständigkeit individuell 'für sich' zu sein und dadurch in geistiger Gestalt unabhängig von anderen eigen-fremden Gesetzsystemen ('der' Natur und 'der' Geschichte) existentiell das zu werden, was als Thema des Werdensvollzuges gerade dieses frei selbstgewollte Sein von sich meint. Menschliche Freiheit bezieht sich auf das Bilden selbstbestimmter geistiger Eigenform über die art-allgemeine vital-psychische Gattungsform hinaus.

Diese menschliche Freiheit kommt nicht allen Menschen qua menschlichen Lebewesen gleichartig noch wesensgleich zu. Innerhalb des menschlichen Lebensbereiches gibt

1) Josef Stürmann, Der Mensch in der Geschichte, a. a. O., S. 286.

2) Josef Stürmann, a. a. O., S. 286.

3) Josef Stürmann, a. a. O., S. 76.

es vom wesentlich Geistigen der verschiedenartigen Anlage und der verschiedenartigen Ausgestaltung der lebendigen Selbstformen her gesehen nicht nur graduelle Unterschiede des Mehr oder Weniger, sondern essentielle Unterschiede des Anderseins trotz der natürlich-gemeinsamen Lebenswurzel. Nur der Mensch, der zur geistigen Freiheit 'erwächst', ist mündig, so daß zwischen geistig 'mündigen Personen' und geistig 'unmündigen menschlichen Lebewesen' zu unterscheiden ist, wenn auch beide derselben naturwissenschaftlichen Kategorie 'Mensch' angehören, die geschichtlich in beiden Lebensformen wirklich ist. ... Die politischen Machthaber wissen um den Unterschied zwischen Menschen und Menschen, von der Bereitschaft zur haßerfüllten Gewalttat bis zum Mord an den anderen, von dem Mitleid und der wissenden Ohnmacht der anderen gegen jene - und nützen es weidlich aus. Die Einsichtigen sollten deutlich machen, daß die echten Wertideale in den Händen der berufsmäßigen Falschspieler des 'Wortsinnes' (zu Zweckidolen umgemünzt) die gefährlichsten Waffen der Empörung gegen die Legitimität des Menschlichen (in Freiheit, Recht, Wahrheit und Würde) in der Geschichte sein können. ... Ob allerdings ein einzelner Mensch apriori (rein anlagemäßig) zur Mündigkeit bestimmt, begabt und veranlagt war und ist, ob leiblich-seelische Erkrankung oder Entartung oder äußeres Verhängnis die Mündigkeit im einzelnen etwa unmöglich machten, entzieht sich unserem Urteil; entscheidend ist das empirisch feststellbare Phänomen, daß dieser Mensch geistig mündig ist und jener nicht." 1)

Des weiteren gehört es mit zur Tragik unseres Daseins, daß Menschliches "in der Doppelpoligkeit ... von Einsamkeit und Transzendenzbezug" steht. Keines von beiden darf aufgegeben werden: "Die Einsamkeit nicht, will es das *sum esse conservare*, das Selbstsein bewahren" 2), und den Transzendenzbezug nicht, weil Transzendenzlosigkeit zu einer des "letzten Vertrauens zum Menschen und zu Gott" baren, leeren, trostlosen Einsamkeit und Abgeschlossenheit führen würde.

1) Josef Stürmann, Der Mensch in der Geschichte, a. a. O., S. 76 und 77. (Die Unterstreichungen wurden vom Verfasser vorgenommen.)

2) Theodor Steinbüchel, Christliche Lebenshaltungen in der Krisis der Zeit und des Menschen, Frankfurt am Main 1949, S. 63.

Mit "Transzendenz" ist die Begegnung des Menschen mit dem, was nicht sein "Ich", was anders ist als sein "Ich", was jenseits seiner Ichgrenze ist und doch in diese Grenze beglückt hineingenommen wird, gemeint. Genauer: In diesem transzendierenden, d. h. in diesem sein "Ich" überschreitenden Bezug zum Anderen, dem "Ich" immer transzendent Bleibenden, mit ihm nie identisch Werdenden, erfährt der Mensch erst sein Eigensein, sein Besonderssein, sein Selbst, das er ist und kein anderer je sein kann. Er wird sich des eigenen Ichs Ichsein erst bewußt, er "ergreift" sich als "Ich" erst dann, wenn er sich von einem Anderen "abhebt", das auch ein "Ich" und somit ein "Du" für ihn ist. 1) Dieses "Du" ist eine "Ich-, eine Person-Welt für sich", wie sein eigenes Ich "eine Welt für sich ist". 2) In dieser wechselseitigen personalen Beziehung, in der der Andere seinem "Ich" das "Du", aber sein "Ich" auch ihn, das "Du" wird, erfährt der Mensch die volle Begegnung, die "communio des Verbundenseins" 3) mit dem Anderen, dem er als Person begegnet und der ihm als Person gegenübertritt - und als Person begegnet ihm der andere Mensch wie auch Gott, "auch er die andere Person mir gegenüber". 4) Die Begegnung von Mensch zu Mensch und von Mensch und Gott ist "Kor relation, nicht einseitige Relation, vielmehr personaler Bezug hinüber und herüber: von Ich zu Du und von Du zu Ich". 5) In dieser Begegnung beschenken sich beide, das Du das Ich, aber auch das Ich das Du; in dieser Begegnung ist Nehmen und Geben, denn Mensch sind wir nicht in der Entfremdung, im Haß, in der Ausnutzung, Mensch sind wir nur in der Bereitschaft, dem Anderen etwas zu sein, im Wissen des Füreinander.

-
- 1) Vgl. hierzu: Ferdinand Ebner, Wort und Liebe, Regensburg 1935, S. 124: "Das Ich vermag sich niemals in sich selbst zu finden und muß sich daher im Du suchen."
 - 2) Theodor Steinbüchel, Christliche Lebenshaltungen in der Krisis der Zeit und des Menschen, Frankfurt am Main 1949, S. 54.
 - 3) Theodor Steinbüchel, a. a. O., S. 53.
 - 4) Theodor Steinbüchel, a. a. O., S. 53.
 - 5) Theodor Steinbüchel, a. a. O., S. 53.

ander-Bestimmtheits, des einander Angehörens. Hier offenbart sich die ganze metaphysische Tiefe menschlichen Existierens in der Welt: der Mensch als das in sich geschlossene, begrenzte, aber diese seine eigene Grenze vor allem in der Sprache, durch das Wort ¹⁾ immer transzendierende Wesen ²⁾, das in Echtheit nur in Bezug zu dem hin, was ihm transzendent ist, also zum Anderen seiner selbst existiert und erst darin seine Seinserfüllung erhält. Bei aller Geschlossenheit seines Selbstseins ist der Mensch aufgeschlossen zur Welt hin, zum "Du" vor allem des anderen Menschen und zum "Du" Gottes. Treffend hat Max Scheler gesagt: Mensch ist geradezu "die Intention und die Geste der Transzendenz selbst, das Wesen, das betet und Gott sucht".

Eine letzte, unübersteigbare Grenze aber ist auch der persönlichsten und selbstlosesten Verbindung gesetzt: Ich bin nicht Du, Du bist niemals ich. Es "bleibt die Einsamkeit auch im Erreichen der Transzendenz", das "Nicht-der-Andere-sein des Ich-selbst in allem Bezug zum Du, das ja auch ein Anderes ist, in jeder Begegnung mit ihm. Sie ist ja nur Begegnung, wenn das 'Gegen' in ihr bleibt trotz allem Mitsein. Nur das 'Gegen' - das ist die verzweifelte Einsamkeit, die der Gemeinschaft mit der Transzendenz bar bleibt. Mitsein aber ist die erlöste, doch nie vom Anderen restlos aus uns ablösbare Einsamkeit, die dennoch Gemeinschaft gefunden hat". ³⁾

Wenn jedoch diese Begegnung zerbricht, wenn dieser Bezug (hinüber und herüber) zerstört wird, wenn dem Ich die Gnade der Begegnung nicht oder nicht mehr geschenkt wird, und der Ausfall wesensechter Beziehung zum anderen Menschen wie zum "Ur-Du" des Menschen, zu Gott, eintritt, also Trans-

-
- 1) "Wer Du spricht, hat kein Etwas zum Gegenstand. Denn wo Etwas ist, ist anderes Etwas, jedes Es grenzt an andere Es, Es ist nur dadurch, daß es an andere grenzt. Wo aber Du gesprochen wird, ist kein Etwas, Du grenzt nicht. Wer Du spricht, hat kein Etwas, hat nichts. Aber er steht in Beziehung" (Martin Buber, Dialogisches Leben, S. 16).
 - 2) Vgl. hierzu: Martin Buber, Dialogisches Leben, Zürich 1947, S. 419: "Nur wenn wir die menschliche Person in ihrer ganzen Situation, in ihren Beziehungsmöglichkeiten auch zu allem, was sie nicht ist, zu fassen versuchen, fassen wir den Menschen".
 - 3) Theodor Steinbüchel, Christliche Lebenshaltungen in der Krisis der Zeit und des Menschen, a. a. O., S. 63.

zendentzenlosigkeit, dann verfällt der Mensch in "eine letzte, aber unfruchtbare Einsamkeit, die leer ist einer letzten Güte und leer eines letzten Vertrauens zu Mensch und zu Gott" 1), einer furchtbaren Verlassenheit, einer ihn selbst erschütternden Auswegslosigkeit, einer Abgeschlossenheit, die er um so mehr empfindet als diese ihm die Sehnsucht nach dem nicht gefundenen oder dem verlorenen "Du" fühlbar macht. Kurz: er verfällt der Einsamkeit der Verzweiflung. Und diese Verzweiflung ist nichts anderes als die erlebte Transzendenzlosigkeit. Es entsinken dem Menschen die Fundamente, auf denen seine Person, nicht sein biologisch-naturhaftes, aber sein personal-sinnvolles Leben (und der Sinn meint immer auch einen Bezug!) steht. Seine geistige Welt, die in ihm lebt und aus der er lebt, also ist es, die ins Wanken gerät und diese Welt kann ihm entsinken bis zur existentiellen Verzweiflung am Sinn des eigenen Daseins in der Welt. Er wird ratlos, auswegslos und er weiß nicht, was er noch sein, was er noch tun soll in der Welt, die eben wegen seines zerstörten Bezugs, seiner Transzendenzlosigkeit nicht mehr die seine, ihm sinnvoll verbundene ist. So entsteht ein Existenzielles, der Zustand nämlich des Menschen in seiner Verzweiflung, in seiner ihn selbst erschütternden Auswegslosigkeit in der entscheidenden Frage nach dem Sinn des eigenen Daseins in der Welt und damit auch in der Geschichte.

Was aber treibt andererseits den Menschen zu der Frage nach dem Sinn des eigenen Daseins in der Welt, was ist eigentlich der "Motor" des Transzendenzbezuges? Im Menschen kämpfen, so hat es Professor Stürmann in seinem "Versuch einer philosophisch-anthropologischen Geschichtsbetrachtung" 2) aufgezeigt, "apriorisch sehnsüchtiger Geist und apriorisch süchtiges Leben" um die "Vorherrschaft". Dem Menschen ist eine metaphysische Tendenz angeboren, die sich als Sehnsucht manifestiert, eine Sehnsucht nach Geist als

- 1) Theodor Steinbüchel, Christliche Lebenshaltungen in der Krisis der Zeit und des Menschen, a. a. O., S. 18. "Diese Transzendenzlosigkeit ist vielleicht der allerletzte und jedenfalls der tiefstmenschliche Grund, warum die Menschen sich in den grausamsten aller Kriege verstrickten, den sie je gegeneinander geführt. Man nennt diese Kriegsursache nie, aber vielleicht denken wir von der höheren Warte aus... einmal über diese Ursache nach" (Ebd.).
- 2) Josef Stürmann, Der Mensch in der Geschichte, München 1949. Siehe zu den obigen Ausführungen a. a. O., S. 85 ff., S. 128 ff., S. 148 ff. und S. 222 ff. Im folgenden wird versucht, aus dem Werk Josef Stürmanns das für den Geschichtslehrer Wesentliche zusammenzufassen.

Vermittler von Sinn und Ordnung, nach Seinsoffenbarung über sich selbst, nach dem metaphysischen Grundsein seiner Lebensgestalt, nach Verwirklichung des angeborenen individuellen Daseinsideals. Sie ist die geistige Frage nach dem Sinn des Seins, sie ist existentielles Begehren nach Gesetz und Sinn, sie ist existentiell nach dem Daseinssinn gestellte Frage. In der menschlichen Sehnsucht kommt eine Bezogenheit zum transzendentalen Geist zum Ausdruck, d. h. der Mensch steht "geist-sehnsüchtig" im metaphysischen "Anruf" seiner "apriorisch rufenden Sehnsucht" im "gesollten" Bezug zur metaphysischen Ordnungswelt - er steht aber auch "trieb-lebenswütig" (durch seine "apriorisch-vitale Sucht ins artfunktionale Sich-ausleben") im Dasein der physischen Ordnungswelt.

Menschliches, das im Nebeneinander und Gegeneinander dieser beiden Grundtendenzen leben muß, ist so ein existentielles "Zwischen" und muß sich entscheiden, ja wird durch seine apriorische Sehnsucht in die freie, existentielle Entscheidung gedrängt, welche von den beiden herrschen soll oder genauer: welche von den beiden "vorwiegend" herrschen soll. Und Menschliches kann sich entscheiden, denn "kein natürliches oder geschichtlich materiales Allgemein-Gesetz" zwingt es "funktional-notwendig in diese oder jene Entscheidung". Sein "Ich" muß entscheiden - niemand kann sich hier entziehen - welcher Grundtendenz es sich "vorwiegend" zuwenden will, der "geistigen Ordnung" (dem "Anruf" der existentiellen Sehnsucht ergeben) oder der "süchtigen Lebenswut" (dem "Willen der naturkausalen Artfunktionalität verfallen"), der Freiheit also oder der Kausalität.

Für welche Grundtendenz sich der Mensch nun "vorwiegend" entscheidet, das ist in unserem Zusammenhang sehr wesentlich, denn damit ist verbunden, ob er eine der "wenigen mündigen geistigen Personen" ¹⁾ ist, oder eine

1) Josef Stürmann, Der Mensch in der Geschichte, a. a. O., S. 203. "Die geistige Person steht als jeweils geschichtlich neuer Adam vor Gott, aufgefordert zu sein, was er als geistige Person in der geistigen Schöpfung der Liebe sein soll, aber auch ermächtigt zu sein, was er als geistige Person in der furchtbaren Größe seiner Freiheit in der willkürlichen Schöpfung des Abfalls auch sein kann. ... In der geistig schöpferischen Freiheit liegt mit der Macht zum Verrat aber auch die ausschließliche Verantwortung für diesen geistigen Verrat an der Welt des Geistes in der Geschichte zum Leid der Verratenen der Geschichte" (S. 147).

"illegitime (vom transzendentalen Geist in die autokratische Geschichtlichkeit des Daseins) abgefallene Person" ¹⁾, die "in eine von ihrem inneren transzendentalen Sinn losgelöste, aber in eigene 'Ordnung' gestellte, von ihr zentral und absolut beherrschbare Scheinordnung" ausweicht, "um durch leidenschaftliche Funktionalität (Lebenssucht) und bedenkenlose Rationalität (Lebenssicherung und Lebensbeherrschung) trotz des metaphysischen Neins doch-zu-sein. Durch rationale und funktionale 'Abstimmung' der Lebenssucht mit den Gütebereichen, auf die sie tendiert, vermag sie im politischen Kraftfeld von Macht, Gewalt, Schlaueit und rationaler Zweckmäßigkeit in einer geschichtlichen Leistung (scheinbar für Zeit) den 'Beweis' zu erbringen, daß sie gerade um so mehr durch die Befreiung von aller ethischen Bedenklichkeit ein gewolltes irdisches Glück dessen, was sein kann, zu sichem versteht, als sie und das Leben sich von der bestimmten irdischen Wahrheit dessen, was sein soll, emanzipiert". ²⁾

Je mehr der Mensch ein "entschieden-geistiger" ist, je mehr sein "Ich" über den Lebenslüchten, über den Trieben und Begierden (Leidenschaften) steht, um so mehr ist er eine "mündige" geistige Person, die den Willen zur geistig-sittlichen Kultur hat und die Grundautorität des Metaphysischen als Sollensgesetz gegen jeden Machtwillen bejaht. ³⁾ Die aus aprio-

1) Josef Stürmann, Der Mensch in der Geschichte, a. a. O., S. 209.

2) Josef Stürmann, a. a. O., S. 209 und 210.

3) In seiner "Systematischen Anthropologie" (Ontologie des Menschen) nahm Josef Stürmann sechs Jahre nach dem Erscheinen seines Werkes "Der Mensch in der Geschichte" eine erneute Untersuchung der wesensbegründet verschiedenen Stellungen des Menschlichen in und zur Geschichte vor, wobei er seine Meinung über das Wesen der Person und des menschlichen Lebewesens "in vollem Umfang aufrecht" erhielt (München 1955, S. 105); jedoch jetzt die Wesensunterscheidung zwischen Person und menschlichem Lebewesen in etwas "vorsichtigerer" Form so formulierte, daß unter "geistiger Person" das "menschliche Lebewesen" und die diesen mündigen geistigen Personen gegenüberstehenden (vom transzendentalen Geist abgefallenen, geistig "unmündig" gebliebenen) "illegitimen Personen", die er in seinem früheren Werk auch die "typisch menschlichen Lebewesen" nannte, jetzt als "menschliche Lebewesen" bezeichnete. Daß Stürmanns Auffassung über die Seinsweisen des Menschlichen, seine Erkenntnis, (Fortsetzung S. 284 ad 3)

risch geistiger Sehnsucht in die geistige Veredelung in ihr entstehende Frage nach dem Sinn des Seins macht sie fähig, in allem, was ist, gleichartige Fragen und Antworten über den metaphysischen Sinngehalt intuitiv zu erkennen. Sie steht im transzendentalen Bezug zur transzendentalen Grundwirklichkeit alles Seienden, sie ist "existentiell (subjektiv) Liebe zu der

ad 3) (Fortsetzung von S. 283, Anm. 3)

"daß geistige Personen wesentlich anders seinskonstruiert sind als menschliche Lebewesen" (S. 106), sich in seinem späteren Werk grundsätzlich nicht geändert hat, können wir feststellen, wenn wir das Nachstehende mit dem oben weiter Ausgeführten vergleichen. Wir haben seine "Systematische Anthropologie" (1955) mit herangezogen, damit klar und deutlich hervortritt, was trotz unterschiedlicher Terminologie gültig gemeint ist: "Die geistige Person kommt dem Menschlichen in den Singularsubjekten, das durch die artgebundene und geschichtlich verpflichtete Lebensgesetzlichkeit in Bedrängnis ist, dadurch zu Hilfe, daß sie den singularen Freiheitsraum, den der naturale Artlogos durch Lockung für seinen Artzweck zu verführen sucht und die geschichtlichen Autoritäten aus lebenssüchtiger Machtbesessenheit für sich und ihre Intentionen in Anspruch nehmen wollen, mit ihrem Geist erfüllt und ihn zur Verwirklichung seiner Singular freiheit durch freitätige Bindung an die Wertewelt zu verinnerlichen sucht. Es wird sich also leicht ein Gegensatz zwischen den ideell fundierten Intentionen der geistigen Personen auf tun, die für die Rechts ansprüche des Menschlichen in der Geschichte eintreten und den lebensgesetzlich begründeten Ambitionen der machtbesitzenden menschlichen Lebewesen, die ihre Verpflichtungsansprüche an die Menschen für die Geschichte erlassen. Es tut sich die Kluft auf zwischen der organischen oder organisierten Macht des Lebens zweckes in den Lebens s ü c h t e n und der hierarchischen, überzeugen wollenden Souveränität des Lebens sinnes in den lebendigen Sehns ü c h t e n, die den Menschen vor die freie Wahl stellen, entweder Zweckmittel oder aber Sinnwerte realisieren zu helfen. Durch diese Wahl entscheidet es sich, ob im Raum der bewußten Geschichtsrealisierung menschliche Lebewesen oder menschliche Lebewesen dominieren. (Systematische Anthropologie, S. 193 und 194.)

(objektiv) metaphysischen Wahrheit". 1) Wenn nun dieser transzendentale Bezug zerstört wird, wenn ihr die "Gnade" der Begegnung nicht mehr geschenkt ist, wenn die aus geistiger Angst, aus geistiger Einsamkeit befreiende erlösende Begegnung nicht mehr erhofft werden kann, wenn sie an der Sehnsucht "verbrennt" und die Subjektivität reale Tatsache wird, dann verfällt sie der existentiellen Verzweiflung, denn "eine hoffnungslos gewordene lebendige intellektuelle Sehnsucht verfällt der existentiellen Verzweiflung". 2) Der Mensch spürt jetzt die entsetzliche Verlorenheit in einer Sinnlosigkeit, er sieht sich ohne Sinn und Ordnung der völligen Leere ausgesetzt, das Nichts vor sich haben wird ihm bewußt, er spürt seine Transzendenzlosigkeit. Die "mündigen" geistigen Personen müssen an die geschichtliche Erfüllung (Verwirklichung) ihrer dem Geist der metaphysischen Wahrheit verbundenen Lebensideale glauben, oder im Unglauben existentiell verzweifeln. Ihr Wille zur geistig-sittlichen Kultur muß auch den "Mut" aufbringen, "mit Gewalt gegen die Gewaltträger aufzutreten", wenn nicht ganz darauf verzichtet werden soll, "überhaupt noch Geschichte in den Bereich des Geistigen hineinzubeziehen". 3) Daher wird auch die geistige Person "Macht bejahen müssen, die in Wahrheit zum gesollten Menschsein verpflichtet und ermächtigt Gewalt anwendet, um die Menschen vor dem Untergang durch die menschenfeindliche Willkürgewalt zu bewahren". 4) Und hier schließt sich der Gedankenkreis Stürmanns wieder an das an, was der Theologe Alfred Delp, den wir schon am Schluß unserer Einleitung anführen durften, in seinem Werk "Der Mensch und die Geschichte" 5) hervorgehoben hatte: "Die Geschichte ist auf den Einsatz und die Entscheidung des Menschen gestellt. ... Der Mensch muß gerade in der Geschichte und als Träger der Geschichte begreifen, was es heißt, Repräsentant des schöpferischen Gottes zu sein. ... Geschichtlich wirksam als stühnendes Opfer und als fruchtbarer Weckruf neuer geschichtlicher Wirklichkeit ist nur der Untergang mit wehender Fahne; der Untergang im Kampf um die rechte Ordnung und Gestalt der Geschichte. (Neuaufgabe 1955, S. 83 f.)

1) Josef Stürmann, Der Mensch in der Geschichte, a. a. O., S. 271.

2) Josef Stürmann, a. a. O., S. 8.

3) Josef Stürmann, a. a. O., S. 234.

4) Josef Stürmann, a. a. O., S. 274.

5) Vgl. S. 23 der vorliegenden Arbeit.

Den geistig "mündigen Personen" gegenüber stehen die vom transzendenten Geist abgefallenen, den Lebensstüchten verfallenen, geistig "unmündigen menschlichen Lebewesen" ¹⁾, die - nach Josef Stürmann - "typisch menschlichen Lebewesen" (Der Mensch in der Geschichte, S. 107), oder wie er sie später nennt, "menschlichen Lebewesen". ²⁾ Als "illegitime, scheinbare Personen" sind sie funktionelle Träger eines fremden "Geistes" und lassen ihre metaphysischen Sehnsüchte in den Lebensstüchten untergehen. "Da das typisch menschliche Lebewesen nur im Drange einer formalen (nicht auch materialen, um ihr individuelles geistiges Zielbild intuitiv wissenden und damit apriorisch gegenständlich bezogenen) Sehnsucht lebt, ist es in der Deutung seiner sehnsüchtigen Meinung auf den 'geschichtlichen Geist' in Gestalt seiner historischer Ausdruckspotenzen (Religionen, Kulturgemeinschaften, Staatsformen usw.) verwiesen und damit großer Gefährdung ausgesetzt". ³⁾ Sie erkennen die Lebensideale von Macht, Ruhm und Glück oft als eigentliche menschliche Ideale an, in ihnen ist der eitle Wille zu vom Geist abgefallener Macht, zu Lebensruhm, zu Bedenken- und Hemmungslosigkeit, in ihren Stüchten ist die Tendenz zur Maßlosigkeit. Sie verneinen die Autorität des geistigen Ethos und halten Macht als den letzten Grund alles dessen, was sein darf und kann. Sie haben keine unmittelbare Beziehung zu den Werten, sondern immer nur eine vermittelte, und wer keinen Zugang zu den künstlerischen Dingen, zu den ästhetischen Werten findet, der ist nicht "Person". Sie haben keine originalen Zugänge, nicht nur zu den Werten, sondern auch zu den Einsichten - diese Einsichten werden ihnen vermittelt. So sind sie auf den "Geist" der geschichtlichen Autoritäten angewiesen, die ihnen sagen, "was sie tun sollen und was sein darf", die aber ihre "Berechtigung" (Legitimität) nur in ihrer Fundierung im metaphysischen Geist haben. Die sich Doktrinen hingebende Menge kann nicht entscheiden, ob die über sie herr-

1) Vgl. S. 283, Anm. 3 der vorliegenden Arbeit.

2) "Das menschliche Lebewesen ist also der typische Massenmensch. Nach denselben Gesichtspunkten wie die Naturalordnung als determinierendes Gesetz des Artlogos erschöpft die Geschichtsordnung als verpflichtendes Gesetz des übersingulären Kollektivs die Singularität als Mittel zu ihrem Zweck. Was dort der *dolus naturae* ist, ist hier der *dolus historiae*" (J. Stürmann, Systematische Anthropologie, München 1955, S. 202).

3) Josef Stürmann, Der Mensch in der Geschichte, München 1949, S. 107 f.

schen geschichtlichen Autoritäten, der über sie herrschende "historische Geist", in dieser Fundierung stehen oder nicht. Daher ist es möglich, daß die Phrasen und Parolen der Demagogen diesen Menschen gegenüber dank ihrer Überredungskunst und "geschickten" Lügenhaftigkeit den "Geist eines Ideals" in die "Macht eines Idols" verfälschen können und es ihnen gelingt, neben dem Wecken der leidenschaftlichen Suchtinstinkte, die auch bei diesen Menschen noch vorhandene (ontische) Sehnsucht durch den "Schein der geistigen Legitimität" zu "beantworten". Dank des menschlichen character indelebilis ¹⁾ ist diese metaphysische Sehnsucht, "die Sehnsucht ..., das eigene Wesen einem hintergründig-metaphysischen 'Bild' gemäß zu 'bilden' ..., als fragende Sehnsucht ... apriorisch evident" ²⁾, und deshalb niemals ganz erloschen. So kann es möglich sein, daß der "totale" Zusammenbruch "geschichtlichen Schein-geistes", der eine Entlarvung der Phrasen und Idole mit sich bringt, in dessen furchterlicher Auswegslosigkeit die Lügen offenkundig werden, diesen Menschen die Augen öffnet. ³⁾ Sie werden in die existentielle Verzweiflung gestürzt und zur verleugneten Transzendenz zurückgeführt. Dies dokumentieren Verse, die der Dichter Gerhard Schumann, der dem Hitler-Regime und seiner Weltanschauung gehuldigt hatte, im Februar 1945 angesichts des Zusammenstürzens dieses jeder Fundierung im metaphysischen Geist baren, also illegitimen "historischen Geistes", dessen grausame Brutalität immer offenkundiger wurde, und an den er nun nicht mehr "glauben" konnte, niederschrieb. "Diese Verse", so sagte Theodor Steinbüchel, "sind das Bekenntnis zu der verleugneten Transzendenz, die kein Vertrauen auf irgendeine noch so mächtige säkulare Macht je ersetzen kann - ein Bekenntnis, das die Krisis des transzendenzlos gewordenen Menschen erschüttert

1) Vgl: Helmut Thielicke, *Der Nihilismus*, Tübingen 1950, S. 180 ff.

2) Josef Stürmann, *Der Mensch in der Geschichte*, a. a. O., S. 49.

3) Auch Helmut Thielicke (*Der Nihilismus*, a. a. O.) unterscheidet die "aus der personalen Entscheidungsverantwortung in eine sachliche Ausführungsverantwortung" abgesunkenen Funktionäre: "er stellt sich auf den sogenannten 'Boden der Tatsachen', das heißt, auf den Boden der gegebenen Machtverhältnisse. Die Tatsachen aber sind gar kein Boden; sondern sie haben selbst wieder einen Boden, oder sie schweben unwirklich über einem Abgrund der Leere. ... Nicht die Diktatur macht Funktionäre - so gewiß sie im Bereich begründeter 'Personen' undenkbar ist -, sondern die Funktionäre provozieren die Diktatur". (S. 91 und 92).

zum Ausdruck bringt, aber auch schon die Krisis wendet durch das Stillwerden vor der echten Transzendenz des wirklichen Gottes; ein Bekenntnis daher der Verzweiflung und doch auch schon einer geheimen Hoffnung mitten in der Verzweiflung". 1)

Nun kommt die Zeit mit grauenvollem Sterben,
Wir zweifeln an uns selbst, und gurgelnd quillt
Das Wasser der Verzweiflung durch die Scherben
Gebrochener letzter Dämme. Unverhüllt
Und nackt verfallen wir dem, was wir beschworen,
Das uns umlauerte beim letzten Sein.
Ja, Herr der Welt, du mußt uns verdammen,
Und jedes Fliehen ist vermessener Hohn.
Wir brechen stumm die stolze Burg zusammen
Und steigen arm von unserem Thron
Und frieren, in das völlige Nichts verstoßen,
Und ohne Trost der eigenen Sakramente,
Zerschlagen, dunkel in der grenzenlosen
Verzweiflung eingekauert. Und das ist das Ende.
Wir bitten nicht. Schlag zu, o Gott, schlag zu!
Wir löschen unser Licht. Nun leuchte Du! 2)

Es dürfte jedoch eine solche Einsicht wohl nicht zu oft vorkommen und im allgemeinen gilt:

Überlassen die geistigen Personen diese Menschen sich selbst,
"werden sie nicht aus dem fürchterlichen Kreislauf ihrer
Artgeschichte herauskommen und nebenbei die 'letzten Menschen' mit erschlagen." 3)

Durch das Gesagte soll nun keineswegs der Eindruck entstehen, als wollten wir die "geistige Person" überheblich, etwa als "Übermensch", über die geistig "Unmündigen", die massa damnata hinausheben. Wir stimmen mit Josef Stürmann voll und ganz überein, wenn er davon überzeugt ist, "daß

1) Theodor Steinbüchel, Christliche Lebenshaltungen in der Krisis der Zeit und des Menschen, Frankfurt am Main 1949, S. 18.

2) Zit. n. Theodor Steinbüchel, a.a.O., S. 19.

3) Josef Stürmann, Der Mensch in der Geschichte, München 1949, S. 234.

gerade Personen selbst zutiefst daran zweifeln, ob sie es immer, oder nur manchmal sind - der Status der Personalität ist ja keine versteinerte Kategorialkonstitution, sondern muß fortlaufend in schwerstem Ringen in sich neu gewonnen werden -, während Lebewesen sich bedenkenlos die Qualität der Personalität zusprechen, wenn sie nur von dem nötigen Geltungsdrang beseelt und von der gemeinen Welt mit dem nötigen Leistungserfolg beschenkt werden. * 1)

Die vorstehenden anthropologischen Kategorien (nach Josef Stürmann) verdeutlichen uns die große Verantwortung der zur geistigen Freiheit erwachsenen, also mündigen Menschen, für ihre durch die Lebensidole und die Verführungskünste verantwortungsloser politischer Machthaber gefährdeten Mitmenschen. Sie haben darüber zu wachen, daß nicht das Böse Einfluß gewinne als "die (geistig) existente im lebendig mächtigen Ausdruck von maßloser, mitleidsloser und verantwortungsloser Rationalität und formloser Funktionalität zerstörend-wirkende Manifestation des Anti-Geistigen (Anti-Humanen) an sich, die undeutlich in der Gestalt einzelner Menschen (und ganzer Kollektivismen) den Sinn des Menschlichen in jedem Menschen gefährdet und verfälscht". Denn: "Die Ausdruckspotenzen des 'geschichtlichen Geistes' haben ihr Gewicht in ihrer Fundierung im metaphysischen Geist. Der 'historische Geist' hat aber nur eben in dieser seiner Begründung sein autoritäres 'Recht'. Ein Recht an sich hat er nicht. Somit steht der sich selbst 'ernächtigende' 'historische Geist' als gefährlichster Feind des Menschen auf, wenn er seinem Wesen und Sinn nach 'un-wahr' wird und mit dem Nimbus seiner ehrfurchtgebietenden, nun aber sinnleer gewordenen Tradition das Echt-Menschliche in die widermenschliche Entgeistigung unmenschlicher (ja diabolischer) Lebensart durch Drohung, Gewalt und Verlockung zu 'führen' versucht." 2)

Als "unabdingbar" bezeichnet die Wuppertaler Studienrätin Gerda Wilmanns in ihrer Abhandlung "Über die verschwiegenen anthropologischen Kategorien im Geschichtsunterricht" 3) die Aufgabe des historischen Unterrichts, "auch

1) Josef Stürmann, Systematische Anthropologie, München 1955, S. 105.

2) Josef Stürmann, Der Mensch in der Geschichte, München 1949, S. 229.

3) Gerda Wilmanns, Über die verschwiegenen anthropologischen Kategorien im Geschichtsunterricht, "Die Pädagogische Provinz", 13. Jahrg. 1959, S. 41 ff. Dieser Beitrag ist zugleich ein Aufweis fruchtbarer Verbindung von Deutsch- und Geschichtsunterricht.

in der Geschichte den Hang des Menschen zum Bösen als anthropologische Kategorie nachzuweisen. ... Die Darstellung des Bösen als menschliche Ummenschlichkeit, die in den Schülern nicht nur Erschrecken, sondern Entsetzen wachrufen sollte", könne in aller Deutlichkeit geschehen "bei der Behandlung der Judenausrottung durch den Nationalsozialismus". 1)

Gerda Wilmanns hebt hervor, daß von verschwiegenen anthropologischen Kategorien "in der zweifachen Bedeutung des Wortes" die Rede sein soll: "Sie sind in der Tat heute häufig verschwiegen insofern, als durch die gegenwärtigen historischen Darstellungen ein Zug zur abstrakten Begrifflichkeit geht. Über der Frage nach Entwicklungstendenzen, Strukturbildungen und soziologischen Bedingtheiten tritt die Frage nach dem betroffenen, handelnden und leidenden Menschen zurück. ... Um 'verschwiegene Kategorien' handelt es sich aber auch in einem zweiten Sinn: sie sind heimlich da. Hinter dem Geflecht begrifflicher Bezugssysteme kann das Bild des Menschen jederzeit freigelegt werden. Dies zu tun, ist nicht nur reizvoll und lohnend, sondern auch notwendig und geboten". 2) Für den besten Weg zur Einführung des jungen Menschen in den historischen Stoff sieht sie die Herausarbeitung von anthropologischen Kategorien "vorzugsweise an einzelnen hervorragenden geschichtlichen Gestalten" 3) an, wobei man den "Mut zur Vereinfachung" haben müsse, "indem in jedem Falle nur eine Auswahl getroffen werden kann". 4)

-
- 1) Gerda Wilmanns, Über die verschwiegenen anthropologischen Kategorien im Geschichtsunterricht, a. a. O., S. 46.
 - 2) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 42.
 - 3) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 48.
 - 4) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 42. "Wenn wir dennoch den Mut zu dieser Vereinfachung aufbringen, so darum, weil wir als Erzieher in einem Dialog mit Menschen stehen, denen das Faktum der Historisierung unserer Begriffe noch nicht einsichtig ist, denen wir aber - im geheimen Bewußtsein unserer eigenen historischen Bedingtheit - auch vom Geschichtsunterricht her ein Bild des Menschen entwerfen müssen, damit sie an ihm sich selbst zu begreifen lernen" (S. 42 - 43).

Diese Unterrichtsmethode hat nach Gerda Wilmanns zwei besondere Vorzüge: "Dem Schüler weiter sich die Persönlichkeitserfahrung in einen historischen Tiefenraum aus. Der Schüler gewinnt die Erkenntnis personaler Strukturen in den besonderen Chancen und Gefährdungen des Menschseins". Sie dürfe nicht verwechselt werden, "mit dem von H. Heimpel vorgeschlagenen Unterrichtsprinzip, in einzelnen historischen Gestalten bestimmte Epochen zu erfassen". Die hier aufgeworfene anthropologische Fragestellung solle den Blick "auf das Überzeitlich-Menschliche" lenken, während das Heimpelsche Verfahren ein anderes Ziel verfolge: "das Zeitlich-Besondere zu dokumentieren". 1)

Welche anthropologischen Kategorien meint nun Gerda Wilmanns und an welchen Beispielen sind diese ihrer Meinung nach zu erarbeiten? Zunächst das Grundlegende in ihren Ausführungen:

"Wenn im Folgenden von anthropologischen Kategorien die Rede sein soll, so geschieht es in der Überzeugung, daß der junge Mensch die Geschichte in erster Linie als den Raum des sich bewährenden, planenden, handelnden, irrenden, scheiternden Menschen erfährt, daß er also in die spezifisch historischen Kategorien, wie Entwicklung, Wechselwirkung geschichtlicher Kräfte, Strukturzusammenhänge, Determinationen, Kausalzusammenhänge, Epochenbildung u. a. m., nur eingeführt werden kann auf dem Weg über anthropologische Kategorien, an denen eine Initialzündung des Interesses und des Verständnisses stattfindet". 2)

Gerda Wilmanns geht nun davon aus, "daß der Mensch über die Jahrtausende hinweg im Elementarempfinden dem andern Menschen nahe und verständlich ist", was "als Erfahrung vielleicht von noch größerem historischen Bildungswert für den Schüler als die umgekehrte des Abstandes und der Befremdung" 3) sei. Sie konnte feststellen, daß das "Gilgamesch-Epos als Ganzes, in zweistündiger Lesung dargeboten ... von erstaunlicher Wirkungskraft" sich erwies. Insbesondere die Veranschaulichung des Bildes der altorientalischen Stadt, des Hirtenlebens in der Steppe und Utnapischtims

1) Gerda Wilmanns, Über die verschwiegenen anthropologischen Kategorien im Geschichtsunterricht, a. a. O., S. 48.

2) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 42.

3) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 43.

Erzählung (Beschreibung der Sintflut). "Alles andere aber in den Schatten stellte die Betroffenheit der Schülerinnen" 1), so berichtet die Studienrätin aus Wuppertal, "vor der Nähe zu den Menschen Gilgamesch und Enkidu, die vor mehr als 4 000 Jahren zu Trägern menschlicher Elementarerfahrungen wurden", wie Freundschaft 2), Angst vor dem Tode ("Werde nicht auch ich, ich, wie Enkidu sterben? Mein Herz ist von Weh durchwühlt. Ich habe Furcht vor dem Tode bekommen".), Todesahnung und Totenklage. Wandle sich nun die "spontane Betroffenheit durch das Epos" im Unterrichtsgespräch "zur geistig angeeigneten anthropologischen Einsicht, daß der Mensch durch die Jahrtausende hindurch von denselben Elementarerfahrungen heimgesucht" worden ist und immer geantwortet hatte "in verwandter Weise", so erwachse hieraus

1) Es handelt sich hier um Schülerinnen der Untersekunda.

2) Vgl. hierzu: Anton Moortgart, Grundlagen und Entfaltung der sumerisch-akkadischen Kultur. In: "Historia Mundi" (II. Band, München 1953, S. 224 ff., insbes. S. 237, 251 und 255) und Giuseppe Furlani, Babylonien und Assyrien (a. a. O., S. 261 ff.). Die Einordnung des "Gilgamesch-Epos" durch diese beiden Gelehrten in die Welt der sumerischen Tempelstaaten, in die sumerisch-akkadische und babylonisch-assyrische Geisteshaltung, vor allem die Interpretation des Römischen Historikers Giuseppe Furlani (a. a. O., insbes. S. 285 ff. und 297 ff.) sollte der Geschichtslehrer heranziehen, denn hier werden ihm wertvolle Unterlagen für den Aufweis des entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhangs im Rahmen der Entstehung der ersten Hochkulturen geboten. Mehrfach stellte G. Furlani heraus, daß es der Sinn der Dichtung ist, "die tiefe Freundschaft zwischen Gilgamesch und Enkidu zu verherrlichen. Der Verfasser hat es mit großer Feinheit verstanden, zu Beginn die ursprünglich zwischen den beiden Helden bestehenden Gegensätze stark herauszustellen, um dann mit um so größerer Überzeugungskraft deren Freundschaft zu schildern". ... "Das Epos endet mit einer gewissen Melancholie über das Unvermögen des Menschen, das ewige Leben zu erlangen. ... Es beschreibt die Anstrengungen des Menschen zur Vollendung, das Streben nach Gottähnlichkeit, und es schildert mit erhabenen Worten den Wert der wahren Freundschaft" (S. 297 und 298). Der kurze Auszug (S. 15 und 16) aus den uns bekannten Fragmenten dieses Heldenliedes in Band I (Altertum) der "Weltgeschichte im Aufriß" (Arbeits- und Quellenbuch), bearbeitet von Rudolf Weirich, Eugen Kaier und Prof. Nesselhauf (Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1955), ist viel zu knapp, um dem Schüler auch nur ein annäherndes Bild seines Inhalts zu vermitteln. (Fortsetzung S. 293 ad 2)

"mehr an geschichtlichem Verständnis als im Erlernen der Abfolge von Großreichen im Zweistromland". 1)

Ebenso habe bei der Behandlung der griechischen Geschichte das Zurückgreifen auf ein geschlossenes Werk "die größte Aussicht, zu einer echten Begegnung mit der Zeit zu führen". 2) Die "Apologie des Sokrates" und den "Kriton" solle man als Lektüre und Gegenstand der Betrachtung im Unterricht heranziehen; sie "vermögen exemplarisch zu wirken wie wohl kein zweites Werk der antiken Literatur". 3) Diese beiden Werke dürften aber nicht nur "lediglich als Beispiele der Staatsgesinnung" 4) interpretiert werden, sondern "vorbildlich" in "noch umfassenderem Sinne" sei "Sokrates in anthropologischer Hinsicht als der Mensch, der sich bewußt zu sich selbst und der ihm gestellten objektiven Forderung verhält, der also in einer historisch greifbaren Situation exemplarisch dardut, was nach Jaspers Ereignis der 'Achszeit' ist: Der Mensch, 'der sich des Seins im Ganzen, seiner selbst und seiner Grenzen bewußt wird' ". 5) Hiermit ist eine weitere anthropologische Kategorie gewonnen, die des "Selbstbewußtseins des Menschen".

Die Persönlichkeiten Luthers und Philipps II. "tun in exemplarischer Weise dar, was menschliche Verantwortlichkeit vor Gott als geschichtsbewegende Kraft bedeutet", wobei besonders zu beachten seien die Worte Hermann Heimpels: "Die Reformation hat nur eine einzige Ursache:

ad 2) (Fortsetzung von S. 292, Anm. 2) Es ist uns unverständlich, warum ein Quellenbuch derartige "Häppchen" bringt. Man sollte, wenn überhaupt, solche literarischen Denkmäler ausführlicher wiedergeben.

- 1) Gerda Wilmanns, Über die verschwiegenen anthropologischen Kategorien im Geschichtsunterricht, a. a. O., S. 43.
- 2) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 44.
- 3) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 44.
- 4) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 44. Es wird in diesem Zusammenhang auf den Aufsatz von Gisela Wagner, Zur Bestimmung des Themas im Geschichtsunterricht, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 628 ff. verwiesen, in dem das Verhältnis des griechischen Menschen zur Polis anhand dieser beiden Werke als Unterrichtsbeispiel dargestellt wird.
- 5) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 44.

die religiöse Not des Mönches Martin Luther, eine Not, die größer war und tiefer gelitten wurde als seelische Nöte in Jahrhunderten vorher und in Jahrhunderten später".¹⁾ Es empfehle sich besonders die Lektüre und Besprechung einer der (drei) Reformationsschriften von 1520 oder der Sendschreiben Luthers zum Bauernkrieg, damit dem Schüler sich erschließe, "wie geschichtsmächtig Luther in eine Öffentlichkeit hineinspricht" und ihm deutlich werde "das Außerordentliche der reformatorischen Erkenntnis, die gewonnen wurde aus der Verantwortlichkeit eines Menschen vor Gott".²⁾

An Philipp II., dessen Verantwortungsgefühl tief von katholischem Glauben durchdrungen war, wie auch an Luther, könne jedoch ebenso eine andere "Kategorie menschlichen Seins exemplarisch" gewonnen werden: "Scheitern und Schuldigwerden". Gerda Wilmanns betont, daß "Weinstocks Hinweis auf die Geschichte als einer Geschichte des irrenden Menschen" es nahelege, "gerade diese Kategorie mit Nachdruck im Geschichtsunterricht herauszuarbeiten". Luthers Haltung zum Bauernkrieg und Philipp II. Vorgehen in den Niederlanden zeige in aller Deutlichkeit, wie diese "beiden aus letzter Verantwortlichkeit Handelnden" dennoch "auf eine erschreckende Weise schuldig werden".³⁾ Die Tragik der antinomischen Struktur menschlichen Handelns, hervorgerufen durch die "unlösbare Verbindung zwischen menschlichem Handeln und Schuldigwerden" müsse immer wieder im Geschichtsunterricht dem Schüler der Oberstufe zur Erkenntnis gebracht werden. "Gerade auf dem Hintergrund des Gewissensternstes bei beiden Vertretern der sich bekämpfenden Konfessionen wird die mit dem Menschsein gesetzte Schuldverhaftung unmittelbar einsichtig".⁴⁾

Als letzte für den Geschichtsunterricht relevante anthropologische Kategorie, die "ihrem Wesen nach der literarischen Aussage am entfremtesten und der

1) Gerda Wilmanns, Über die verschwiegenen anthropologischen Kategorien im Geschichtsunterricht, a. a. O., S. 44.

2) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 45.

3) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 45. Gustav Würtenberg sagt in seinem Buch "Existenz und Erziehung" (Düsseldorf 1949, S. 147): "Im Mittelpunkt der Geschichte steht der Mensch als handelndes oder leidendes Wesen; wir können sie nur richtig sehen auf Grund einer realistischen Anthropologie." Vgl. bei G. Würtenberg, a. a. O., "Geschichtsunterricht in der Krise" (S. 144 ff.), "Erziehung zur Wirklichkeit" (S. 45 ff.) und "Die Revolution der 'Fächer'" (S. 60 ff.)

4) Gerda Wilmanns, Über die verschwiegenen ..., a. a. O., S. 45 und 46.

historischen Denkweise am ausschließlichen zugehörig" ist, nennt Gerda Wilmanns die "Bindung des Menschen an die Bewußtseinslage seiner Zeit". 1) Sie hält es als die wohl "bildendste Aufgabe des Geschichtsunterrichtes, eben diese Bindung des Menschen in eine Bewußtseinslage zum Erkenntnisgegenstand zu machen und von daher die Begrenztheit menschlichen Urteilsvermögens nachzuweisen". 2) Dies sei vor allem deshalb ein Anliegen der geschichtlichen Unterweisung, weil der eben zur eigenen Urteilsfähigkeit gelangte Oberstufenschüler seine Aussagen "historisch naiv" mache und seine Schau "für die einzig mögliche und richtige" halte und nicht ahne, "wie sehr auch aus ihm ein allgemeines Zeitbewußtsein spricht, das dem Wandel unterworfen ist". Um ihm diesen Wandel evident werden zu lassen, müsse einerseits eine sorgfältige "Analyse des Bedeutungswandels einzelner Kernbegriffe" und andererseits die "Darstellung des sich wandelnden Verständnisses historischer Gestalten oder Ereignisse" 3) durchgeführt werden.

Anthropologische Fragestellungen dürfen nicht aus dem Geschichtsunterricht ausgeschlossen oder in ihm nur am Rande berührt werden; sie können entscheidend mit dazu beitragen, ihm "eine neue Gesamtkonzeption" zu geben. Hugo Staudinger beklagt in einer (in vielen Punkten die Ausführungen Gerda Wilmanns bestätigenden) den Problemen des "existentiellen Verhältnisses des Menschen zur Geschichte" nachgehenden, sehr empfehlenswerten Untersuchung 4), daß "vorerst freilich ... alle Versuche einer entschlossenen Neugestaltung im Gestrüpp der überlieferten Konzeption steckengeblieben" seien, daß immer noch "eine neue Gesamtkonzeption" fehle und "die Versuche, sie zu gewinnen, ... immer schüchterner" werden. 5) Auch er verweist auf den "dialogischen Charakter der Geschichte" 6) und auf "die unlösbare Zusammengehörigkeit der geschichtlichen und der ontologischen Fragenkomponente: Der geschichtlich handelnde Mensch ist ja zugleich der Mensch, der die Welt nach ihrem ontischen Sinn fragt." Es müsse "jeder Geschichtsun-

1) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 46.

2) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 47.

3) Gerda Wilmanns, a. a. O., S. 47.

4) Siehe: Hugo Staudinger, Die existentielle Frage als Prinzip des Geschichtsunterrichts, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 589 ff. (Es werden auch weiterführende Literaturhinweise geboten.)

5) Hugo Staudinger, a. a. O., S. 589.

6) Siehe Hugo Staudinger, a. a. O.; insbes. S. 593 und 596.

terricht, der sich ängstlich darum bemüht, alle Fragen auszuschalten, die mit der klassischen (= rein positivistischen) Methode der Geschichtswissenschaft unbeantwortbar sind, als weltfremd bezeichnet werden. Und wenn der Geschichtsunterricht heute - das geht aus Meinungstests klar hervor - zu den unbeliebtesten und langweiligsten Fächern gehört, so liegt das an dieser aus einem falschen Wissenschaftsideal entstammenden Weltfremdheit. * 1) Soll der Schüler ein eigenes Welt- und Menschenbild gewinnen und seinen Standort wie seine Aufgabe im Geschehen erkennen ²⁾, so hat der Geschichtsunterricht auch "zur Lösung der großen existentiellen Gesamtfrage des Schülers einen ihm gemäßen Beitrag zu leisten, hat er die Enge des bloßen Fachdenkens" zu sprengen ³⁾, ohne den Boden der Wahrheit und wissenschaftlichen Objektivität zu verlassen. Besteht "die geschichtliche Komponente der existentiellen Gesamtfrage des Menschen in der aus geschichtlichem Verantwortungsbewußtsein gestellten Frage: 'Was soll ich tun?' * 4), wird er nicht ohne Hilfe und Beistand von Philosophie und Theologie auskommen können.

4. Die besonderen Aufgaben bei der Behandlung der Zeitgeschichte als Abschluß des Gangs durch die Geschichte in der höheren Schule. Die politische Urteilsfähigkeit und der Wert des historischen Urteils

Die Häufung der antisemitischen Ausschreitungen in der Bundesrepublik, vor allem seit der Schändung der Kölner Synagoge Weihnachten 1959 ⁵⁾, führte zu dem Ruf nach einer Intensivierung und Verbesserung der Behandlung der Zeitgeschichte im Schulunterricht. Dem Geschichtslehrer und dem Geschichtsunterricht sowie auch den Autoren der Geschichtsschulbücher wurde

1) Hugo Staudinger, a. a. O., S. 600.

2) Siehe S. 323 der vorliegenden Arbeit.

3) Hugo Staudinger, a. a. O., S. 589.

4) Hugo Staudinger, a. a. O., S. 597 f.

Vgl. hierzu: Wilhelm Rückriem, Existenzielles Denken in der Erziehung, Vjschr. f. wiss. Päd., 35. Jahrg. 1959, S. 282 ff.

5) Vgl. hierzu S. 173 ff. der vorliegenden Arbeit: 4. Die antisemitischen Vorfälle in der Bundesrepublik und ihre Folgen für den Geschichtsunterricht.

vorgeworfen, Schuld zu sein an dem geringen Wissen der Jugend auf dem Gebiet der Zeitgeschichte, insbesondere wegen der unzulänglichen oder gar ausfallenden Behandlung der Geschichte seit dem Jahre 1917 im Schulunterricht. Gegen diese Versuche, die geringen Kenntnisse der Schüler über unsere jüngste Vergangenheit der Schule allein zur Last zu legen, wandten sich unter anderem Proteste von seiten des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands ¹⁾ und des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. ²⁾ Auch die Ständige Konferenz der Kultusminister beschäftigte sich mehrmals mit dem zeitgeschichtlichen Unterricht in den Schulen, beispielsweise auf der 75. Plenarsitzung in Hamburg (am 11. und 12. Februar 1960). Bereits auf einer früheren Sitzung (in München) war eine Überprüfung der in den Ländern der Bundesrepublik und in Westberlin zugelassenen Schulbücher auf ihre zeitgeschichtliche Brauchbarkeit beschlossen worden.

Das vorläufige Ergebnis lag auf dieser 75. Plenarsitzung bereits vor. Es hatte sich herausgestellt, daß viele Lehrbücher bei der Darstellung von Verbrechen der Nationalsozialisten in den letzten Jahren "weicher" geworden sind. ³⁾ Die Kultusminister beschlossen daher, nach Abschluß der Prüfung der Schulbücher ungeeignete Werke schnellstens zu entfernen. Auch sollen die künftigen Lehramtsbewerber für alle Schularten in den Prüfungen nachweisen, daß sie sich über die Geschichte der nationalsozialistischen Zeit und über Ursache und Wirkung der Spaltung Deutschlands eine eigene Meinung gebildet haben sowie auch ihre Fähigkeit, die deutsche Geschichte der letzten 100 Jahre zu überblicken. Die Kultusministerien verwiesen in Entschlüssen erneut auf die Notwendigkeit, im Unterricht auf zeitgeschichtliche Fragen einzugehen, so z. B. das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus in seiner "Entschließung über die Behandlung zeitgeschicht-

1) Siehe: "Erklärung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands" vom Januar 1960, abgedruckt in: GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 1 f. Vgl. S. 187 f. der vorliegenden Arbeit.

2) Siehe: Erklärung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen", abgedruckt in: GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 129 ff.; vgl. S. 186 der vorliegenden Arbeit.

3) Vgl. S. 117 und S. 179 f. der vorliegenden Arbeit.

licher Fragen, insbesondere des Judentums und des Staates Israel, im Unterricht" vom Januar 1960. 1)

Es wurde bereits in der Einleitung zur vorliegenden Arbeit erwähnt, daß eine Bewältigung unserer jüngsten Geschichte nicht durch die historische Unterweisung allein geleistet werden könne, sondern nur möglich sei im Rahmen einer Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. 2) Daß diese bis heute nicht überall vorhanden ist, wird in der "Erklärung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen" 3) beklagt: "Viele Lehrer stehen unter dem Druck von Eltern, die es nicht wünschen, daß ihre Kinder die Wahrheit über den Nationalsozialismus erfahren." Die gleiche Feststellung mußte der Vorsitzende des Landesverbandes Bayern des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands und Fachleiter für Geschichte im Bayerischen Philologenverband, Oberstudienrat Erhard Reichert aus der Unterrichtspraxis heraus machen, die er in einem Leserbrief an die "Süddeutsche Zeitung" zum Ausdruck brachte: "Vor allem macht uns der passive Widerstand des Elternhauses schwer zu schaffen". Neben dem Elternhaus sind es noch die Massenmedien - hier vor allem die "Tatsachenberichte" in den Illustrierten - und die Politiker - man denke an die diversen Wahlreden -, die dem Geschichtslehrer den zeitgeschichtlichen Unterricht erschweren, aber auch erleichtern können. 4) Entscheidend jedoch für die Erziehung des Kindes zur Toleranz und Achtung der Menschenwürde ist das elterliche Vorbild. Die Politiker hat der Deutsche Ausschuß in seinem Gutachten vom 22. Januar 1955 darauf aufmerksam gemacht, daß "die Bemühungen um politische Erziehung scheitern" werden, "wenn nicht die Politiker sich der erzieherischen Wirkungen bewußt sind, die im Guten und Schlechten von ihrem Handeln ausgehen"; er mußte jedoch im März 1960 betonen: "Es gibt Erscheinungen im politischen Leben, die zeigen, daß diese Einsicht nicht genügend wirksam geworden ist." 5)

-
- 1) Siehe: "Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums f. U. u. K.", Jahrg. 1960, Nr. 2, ausgegeben in München am 25. Januar 1960, S. 29 f.; vgl. S. 178 der vorliegenden Arbeit.
 - 2) Vgl. S. 1 der vorliegenden Arbeit.
 - 3) Siehe GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 130.
 - 4) Vgl. hierzu: Erich Wasem, Presse, Rundfunk, Fernsehen, Reklame pädagogisch gesehen, München - Basel 1959.
 - 5) Siehe GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 131.

Für viele Geschichtslehrer ist die Behandlung der Zeitgeschichte ein "heißes Eisen", einmal aus Gründen, die wir im Zusammenhang mit Leo Krells Abhandlung "Von der Gedanken- und Redefreiheit des Lehrers im Unterricht über neueste Geschichte" ¹⁾ erörtert haben, zum anderen, weil der geringe zeitliche Abstand zu den Ereignissen eine objektive Beurteilung und Darstellung noch nicht zulasse. Immerhin hatte der Verband der Historiker Deutschlands (VHD) schon auf dem zweiten Deutschen Historikertag nach dem Zweiten Weltkrieg Mitte September 1951 in Marburg eine Sektion "Zeitgeschichte" gebildet. ²⁾ Heinrich Heffter, der die Sektionssitzungen leitete, sagte: "Wir diskutieren hier als politische Historiker, nicht als Politiker", und betonte, wie uns zusammenfassend berichtet wird, daß die historisch-wissenschaftliche Erforschung der Zeitgeschichte "zwei Klippen" überwinden müsse, einmal die Abneigung, an die furchtbaren Dinge zu rühren, und zum anderen die Angst, politische Vorurteile, die nach 1945 entstanden sind, zu berichtigen. Das Streben nach Sachlichkeit und Gerechtigkeit könne dazu beitragen, die Gegensätze der Tagespolitik überwinden zu helfen.

Über "Probleme und Methoden zeitgeschichtlicher Forschung" ³⁾ referierte sodann Michael Freund. Seine Darlegungen enthielten eine Reihe von Thesen, welche den damaligen Stand der Diskussion widerspiegeln. Der Tagungsbericht enthält hierüber eine knappe Zusammenfassung, aus der wir für eine erste Abgrenzung der zeitgeschichtlichen Fragestellung, die ja auch den Geschichtsunterricht in der höheren Schule betrifft, die wichtigsten

1) Vgl. S. 147 ff. der vorliegenden Arbeit.

2) Siehe: Bericht über die 21. Versammlung deutscher Historiker in Marburg (13. bis 16. September 1951), Beiheft zur Zeitschrift "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht", Stuttgart (E. Klett Verlag), S. 5 und 39 f. (VIII. Sektion "Probleme der Zeitgeschichte"). Diese Sektion sollte zeigen, "daß die Historie als politische Wissenschaft das Ohr an der Gegenwart hat". (A. a. O., S. 5). Vgl. hierzu auch Gerhard Ritter, Die deutschen Historikertage, in: GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 513 ff.

3) Siehe: Bericht über die 21. Versammlung deutscher Historiker (13. - 16. September 1951), a. a. O., S. 39 und 40.

Punkte 1) entnehmen wollen:

*Wissenschaftliche Erforschung der Zeitgeschichte ist nur möglich in einem Regime der Freiheit; in einem despotischen Regime würde sie Selbstmord bedeuten.

Wenn man heute noch vielfach von seiten der Geschichtswissenschaft einer wissenschaftlichen Erforschung der Zeitgeschichte skeptisch gegenübersteht, so geschehe dies aus einer Geisteshaltung, die in der Distanz die eigentliche Würde des Historikers erblicke. Es besteht ... kein absoluter Gegensatz zwischen Geschichte und Politik, zwischen Geschichtswissenschaft und wissenschaftlicher Politik; alle Geschichtsschreibung steht unter dem großen politischen Erleben der Gegenwart.

Bei der historischen Urteilsbildung im allgemeinen und über Ereignisse der jüngsten Vergangenheit im besonderen muß beachtet werden, daß Gutes und Böses dicht beieinander wohnen.

Die Geschichtsforschung über das Dritte Reich soll dazu beitragen, den Nationalsozialismus zu überwinden; sie darf aber nicht unter politischen Aspekten geschehen, sondern im freien Streben nach Erkenntnis der historischen Wahrheit.

Die deutsche Geschichtswissenschaft hat hier ihre eigentliche Bewährungsprobe abzulegen. ... "Die Geschichtswissenschaft hat diese Bewährungsprobe bestanden, wenn sie das Phänomen des Nationalsozialismus erkennen und verstehen hilft, so daß es als Alpdruck des deutschen Lebens einmal weichen kann." " 2)

-
- 1) Michael Freund, a. a. O., S. 39 und 40. Weitere im Tagungsbericht angeführte, oben nicht genannte Gesichtspunkte Freunds waren der Hinweis, daß Ranke mit seiner "Historisch-politischen Zeitschrift" schon auf "eine enge Verbindung zwischen Geschichte und Politik" hingewiesen habe, sowie einige methodische Forderungen hinsichtlich der Beurteilung, Erschließung und Auswertung des historischen Quellenmaterials der nationalsozialistischen Zeit.
 - 2) Alle Zitate in diesem Absatz sind dem Bericht über die 21. Versammlung deutscher Historiker in Marburg (13. - 16. September 1951), Beiheft zur Zeitschrift GWU, S. 39 und 40 entnommen: Probleme und Methoden zeitgeschichtlicher Forschung, Referat von Michael Freund.

Eine solche Bewährungsprobe ist ebenso dem zeitgeschichtlichen Unterricht in der höheren Schule aufgegeben. Der Geschichtslehrer wird bei der Behandlung der jüngsten Vergangenheit vor eine doppelte Aufgabe gestellt, an die er - nicht erst durch ministerielle Weisungen besonders verpflichtet - 1) herangehen sollte: 1. Die nationalsozialistische Hybris, die Diktatur Hitlers mit all ihren Auswirkungen als geschlossene Unterrichtseinheit dem Schüler - unter Vermeidung jeder Tendenz - vor Augen zu führen, und hierbei Dokumente 2), die für sich selbst sprechen, heranzuziehen; 2. Diesen Zeitabschnitt deutscher Geschichte nicht nur negativ abzugrenzen, sondern ihm gegenüberzustellen den Willen zur Freiheit und die Menschenwürde als Grundlagen des demokratischen Staates. Die eigentliche Aufgabe ist jedoch hiermit noch nicht erfüllt. In neuester Zeit bemüht man sich, den Antisemitismus nicht allein im Blick auf die Judenverfolgung des Nationalsozialismus zu sehen, sondern ihn einzuordnen in die "weltgeschichtliche Leistung der Juden auf dem Gebiet des Glaubens und dessen besondere Bedeutung für dieses Volk" 3), in die Bedeutung des Judentums für den Handel, „seine kulturgeschichtlichen Beiträge, wie die Herausbildung einer "jiddischen Sprache" im osteuropäischen Raum oder die Assimilation mit der deutschen Kultur. Das Eingehen auf die jüdische Geschichte soll mit dazu beitragen, die Behandlung des Antisemitismus im Geschichtsunterricht aus dem Bereich unserer "unbewältigten Vergangenheit" herauszuheben. Problemkreise des zeitgeschichtlichen Unterrichts, wie sie sich aus der Geschichte der jüngsten Vergangenheit ergeben haben, sind des weiteren die deutsche Widerstandsbewegung, insbesondere der Aufstand vom 20. Juli 1944, und das Schicksal der deutschen Ostgebiete.

"Zeitgeschichte ist nicht eine Erfindung unserer Tage, wie vielfach zu Unrecht angenommen wird" 4), sagt Theodor Eschenburg. Nach seiner Meinung

1) Vgl. S. 178 der vorliegenden Arbeit.

2) Z. B. Walther Hofers Sammlung, Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933 - 1945. Fischer Bücherei, Band 172, Frankfurt am Main 1957.
Eine für jeden erschwingliche Ausgabe.

3) Vgl. hierzu: Konrad Schilling, Beitrag zur Behandlung von Judentum und Antisemitismus im Oberstufenunterricht, GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 138.
Siehe auch S. 183 f. der vorliegenden Arbeit.

4) Theodor Eschenburg, Aufgaben der Zeitgeschichte, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 357. Vgl. S. 305 f. der vorliegenden Arbeit.

ist "Leopold von Ranke's berühmter Aufsatz 'Die großen Mächte', der 1833 in der von ihm herausgegebenen historisch-politischen Zeitschrift erschien, ... eine typische, ja geradezu beispielhafte zeitgeschichtliche Arbeit".¹⁾ Schon damals zeigte sich jedoch, daß es sehr unsicher ist, mit Hilfe einer "Bewältigung" der jüngsten Vergangenheit die zukünftige Entwicklung absehen zu wollen. Ranke hielt im Jahre 1862 König Maximilian II. von Bayern "einen Vortrag über die damalige Lage und ihre Vorgeschichte ..., den er selbst als 'Momente der Zeit' betitelt hat und der eine eindrucksvolle politische Diagnose auf dem Hintergrund der nationalen und internationalen Entwicklung der vorangegangenen drei Jahrzehnte darstellt."²⁾ Obwohl "seine nur in Andeutungen sich bewegende Prognose" sehr "behutsam" war, "er kennt noch nicht den entscheidenden Faktor der Zukunft, nämlich Otto von Bismarck, der wenige Wochen später preußischer Ministerpräsident wurde, und in dieser zwangsläufigen Unkenntnis liegt die entscheidende Fehlerquelle jenes Vortrages".³⁾ Andererseits können zwar alle maßgebenden Faktoren der aktuellen Entwicklung durch den Verfasser eines zeitgeschichtlichen Werkes erkannt werden, aber die Arbeit selbst bleibt unbeachtet. Konrad Heiden, in der nach dem Abnahme Hitlers erschienene "Geschichte des Nationalsozialismus", die - worauf Theodor Eschenburg hinweist - nicht mit seinen in der Emigration verfaßten Büchern verwechselt werden darf, war seinerzeit "die einzige Darstellung, die wirklich sine ira et studio ein Bild der NSDA" entwarf und "ist heute noch einer der wichtigsten und brauchbarsten Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus." Heiden

-
- 1) Theodor Eschenburg, Aufgaben der Zeitgeschichte, a.a.O., S. 357. Ranke selbst bemerkte in diesem Aufsatz: "... womit könnte ich einen neuen Band dieser Zeitschrift besser einleiten, als wenn ich einige Irrtümer über den Bildungsgang der modernen Zeiten ... zu erschüttern vernöchte, wenn es mir einigermaßen gelänge, den Weltmoment, in dem wir uns befinden, deutlicher und unzweifelhafter, als es gewöhnlich geschehen mag, zur Anschauung zu bringen?" (L. v. Ranke, Die großen Mächte. Politisches Gespräch. Mit einem Nachwort von Th. Schieder, Göttingen 1955 - Die kleine Vandenhoeck-Reihe, Nr. 5, S. 4.)
 - 2) Theodor Eschenburg, a.a.O., S. 357. Vgl. Karl Alexander von Müller, Ein unbekannter Vortrag Rankes aus dem Jahre 1862, HZ 151, 1935, S. 311 ff.
 - 3) Theodor Eschenburg, a.a.O., S. 357.

Arbeit "wurde jedoch von Anhängern und Gegnern der Nationalsozialisten in gleicher Weise leidenschaftlich abgelehnt. Wer aber dieses Buch, das die positiven Seiten des Nationalsozialismus den Mängeln der Weimarer Demokratie und ihrer Parteien gegenüber stellte und umgekehrt, gleichzeitig aber die Verwandtschaft des Nationalsozialismus mit Bolschewismus und Faschismus nachwies, gelesen hatte, mußte auf Grund des dargelegten Materials jegliche Beteiligung Hitlers an der Regierungsbildung ablehnen. ... Heiden hatte sich jeder Prognose enthalten, aber sein Material war einwandfrei und für die Abwägung der zur Entscheidung stehenden Möglichkeiten von hohem Wert. Im Gegensatz zu Ranke konnte Heiden Hitler in die Kalkulation einbeziehen, er kannte dessen Vergangenheit recht genau; aber seine Kenntnisse blieben ungenutzt." 1)

Dem Geschichtslehrer stehen für seinen zeitgeschichtlichen Unterricht bereits zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen zur Verfügung. Als hervorragende Grundlage für eine Orientierung über diese "Epoche der Mitlebenden und ihre wissenschaftliche Behandlung" 2) ist vor allem der von Karl Dietrich Erdmann bearbeitete 4. Band "Die Zeit der Weltkriege" 3) des Gebhardtschen Handbuchs der Deutschen Geschichte zu nennen. Er bie-

-
- 1) Theodor Eschenburg, Aufgaben der Zeitgeschichte, a. a. O., S. 358.
Hindenburg, Papen, Hugenberg und Schacht, die damals darüber zu befinden hatten, ob man Hitler an der Regierungsbildung beteiligen könne, "hatten es also wohl nicht gelesen oder zumindest nicht ernst genommen." Aus Heidens Buch "hätten sie die abgrundtiefe Unzuverlässigkeit Hitlers, wie sie sich vor allem vor dem Novemberputsch 1923 gezeigt hatte, ersehen und sich wieder ins Gedächtnis zurückrufen können". (A. a. O.)
 - 2) Hans Rothfels, Zeitgeschichte als Aufgabe, "Vjn. f. Zeitgeschichte", 1. Jahrg. 1953, S. 2. Es hat sich inzwischen die Auffassung von Hans Rothfels durchgesetzt, daß wir für unsere Generation den Beginn der Zeitgeschichte mit dem Jahre 1917 anzusetzen haben: Mit dem Eintritt der Vereinigten Staaten in den Ersten Weltkrieg und der bolschewistischen Revolution in Rußland begann sich "eine neue universalgeschichtliche Epoche" abzuzeichnen.
 - 3) Bruno Gebhardt, Handbuch der Deutschen Geschichte, 8. Auflage, hrsg. von Herbert Grundmann, Band 4: Die Zeit der Weltkriege, bearbeitet von Karl Dietrich Erdmann, Stuttgart 1959.

tet mit seinen zahlreichen Quellen- und Literaturhinweisen einen ausgezeichneten Einblick in den Stand der Diskussion. Die prägnante Darstellung der Geschichte der jüngsten Zeit ist eine Leistung, die nur angesichts der zu bewältigenden Stoffmassen ihre gerechte Würdigung erfahren kann. Dieser letzte Band der völlig Neubearbeiteten, achten Auflage des Handbuchs der Deutschen Geschichte von Bruno Gebhardt sollte ursprünglich mit in den 3. Band aufgenommen werden, für den die Darlegung der geschichtlichen Entwicklung von 1789 bis zur Gegenwart vorgesehen war. Der Herausgeber, Herbert Grundmann, berichtet im Vorwort zum 4. Band selbst über die Gründe, welche zu einer Erweiterung der Gesamtplanung Anlaß gaben. Seine Ausführungen machen die Schwierigkeiten deutlich, denen sich der Historiker bei der Erforschung der Zeitgeschichte und der Darstellung der "Geschichte ohne Distanz" ¹⁾ gegenüber sieht:

"Vieles, das meiste läßt sich hier nicht aus den Ergebnissen früherer Forschungen knapp zusammenfassen, sondern muß aus den unablässig neu erscheinenden Veröffentlichungen von Akten und Memoiren der beteiligten Zeitgenossen zum erstenmal erarbeitet werden. Eine ungleichwertige Literatur, in der historisch-wissenschaftliches und politisch-aktuelles Interesse schwer zu unterscheiden und kaum zu trennen ist, schwillt täglich noch an und ist nicht leicht zu überblicken, bedarf aber um so dringender der kritischen Sichtung. ... Es hätte ... den Rahmen des geplanten dritten Bandes gesprengt und seinen Maßstab allzu ungleichmäßig werden lassen, wenn darin den drei Jahrzehnten vom ersten bis zum zweiten Weltkrieg mehr Raum zugestanden würde als der Darstellung des ganzen vorangehenden Jahrhunderts. Überdies wird bei jeder künftigen Auflage dieses Handbuchs der letzte Beitrag stetig weiter anwachsen müssen, um den Fortgang der Geschichte einzubeziehen. ... Aus diesen Erwägungen haben sich der Herausgeber

-
- 1) Michael Freund, Geschichte ohne Distanz, in: Deutscher Geist zwischen Gestern und Morgen, hrsg. von Joachim Moras und Hans Paeschke, Stuttgart 1954, S. 315 ff. "Die Erkenntnis der von uns selbst erlebten Geschichte ist stets die schwerste. Den Vorteil des Dabeigewesenseins und des unmittelbaren Erlebnisses bezahlen wir mit jener Verdunkelung des erkennenden Geistes, die immerdar dem handelnden Menschen zu eigen ist." (A. a. O.)

und der Verlag entschlossen, den gewichtigen Beitrag ... mit seinen besonders reichhaltigen bibliographischen Hinweisen, ehe sie durch neue Publikationen überholt und ergänzungsbedürftig werden, als 4. Band des Handbuchs selbständig zu veröffentlichen ... " 1)

Welche Irrtümer auch in Darlegungen eines wissenschaftlichen Standardwerkes vom Range des Gebhardtschen Handbuchs unterlaufen können, wenn diese sich mit der Beurteilung einer zeitgenössischen Partei sowie ihrer Ziele befassen, hat Hugo Staudinger gezeigt. In seiner Abhandlung "Das Geschichtliche Unterrichtswerk als didaktisch-methodisches Problem" 2) führt er die Ausgabe des Jahres 1930 dieses Handbuchs als Beispiel an, wie "weithin völlig falsche Vorstellungen von den wirklichen Absichten der Partei" in der Weimarer Republik vorhanden waren: Über "die wichtigsten Ziele der NSDAP" konnte man nach Staudinger damals im Gebhardt "nur fünf Zeilen" finden, "wobei der letzte Satz lautet: 'Besonderer Wert wird gelegt auf religiöse Kindererziehung' ". 3) Ein weiteres Exempel zu diesem Fragenkreis verdanken wir Franz Schnabel. Im Rahmen einer Vortragsreihe des Bayerischen Rundfunks über das 19. Jahrhundert hob der Münchner Historiker hervor, daß es "auch schon vor fünfzig Jahren eine Wissenschaft gegeben" habe, "die sich die Zeitgeschichte nannte. Ihre Vertreter haben viele Bücher geschrieben; aber nicht einer hat die Bedeutung von Georges Sorel und seiner Bewegung gesehen. Sie standen viel zu nahe, das weltgeschichtlich Wichtigste fehlt in jenen Büchern. Es gehört gewiß ein ganz seltenes und starkes Ahnungsvermögen, ein Weitblick und Scharfblick dazu, bei solcher Nähe die Dimensionen richtig einzuschätzen, das Wesentliche herauszufinden." 4)

-
- 1) Herbert Grundmann in seinem Vorwort zum 4. Band des Handbuchs der Deutschen Geschichte von Bruno Gebhardt, 8. Auflage, bearb. von Karl Dietrich Erdmann, Stuttgart 1959, S. V. Der die Jahre 1789 bis 1914 umfassende dritte Band lag bei Erscheinen des vierten noch nicht vor!
 - 2) Hugo Staudinger, Das Geschichtliche Unterrichtswerk als didaktisch-methodisches Problem, GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 273 ff.
 - 3) Hugo Staudinger, a. a. O., S. 279.
 - 4) Franz Schnabel, Die Absage an das 19. Jahrhundert, "Gehört - Gelesen", 7. Jahrg. 1960, S. 120; vgl. Jack J. Roth, Sorel und die totalitären Systeme, "Vjh. f. Zg.", 6. Jahrg. 1958, S. 45 ff.

"Es ist immer in hohem Maß problematisch, sich reflektierend dem eigenen Zeitalter zuzuwenden, in dem wir selbst mittendrin stehen", betonte Martin Keilhacker in einem Vortrag über "Das moderne technische Zeitalter in seiner Auswirkung auf die pädagogische Situation der Gegenwart" ¹⁾ und "beurteilen zu wollen, wo die bestimmenden Kräfte unserer Zeit liegen, ob wir in eine neue Epoche der Geschichte eingetreten sind oder ob wir im wesentlichen im Fahrwasser der vorausgegangenen Generation treiben." Der Pädagoge muß sich mit den Kräften seiner Zeit auseinandersetzen, um einmal ihre Wirkungen auf die pädagogische Arbeit absehen zu können, und zum anderen zu erkennen, an welcher Stelle und in welcher Weise er Maßnahmen zu treffen hat, die dazu beitragen, daß sich der junge Mensch mit den geistigen Grundlagen der Gegenwart richtig auseinandersetzt und er bewahrt bleibt vor den für seine Erziehung und Bildung negativ sich auswirkenden Zeitströmungen. Hier entstehen der wissenschaftlichen Pädagogik dieselben Aufgaben wie sie der Historiker bei der Darstellung und Deutung der Zeitgeschichte zu erfüllen hat, sofern er nicht einem Wissenschaftspositivismus oder Historismus huldigt. Das moderne technische Zeitalter erfordert den "Neuaufbau einer überzeitlichen Werteordnung, die nach der weitgehenden Aufweichung und Auflösung im Verlauf der letzten Jahrhunderte und besonders augenscheinlich der letzten Jahrzehnte eine lange Zeit beansprucht wird, ... wobei wegen des vorläufigen Fehlens einer allgemein anerkannten Werteordnung dem persönlichen Vorbild der Erzieher entscheidende Bedeutung zukommt." ²⁾

Es ist augenblicklich sehr viel die Rede von der "unbewältigten Vergangenheit", von einer "Verdrängung" und wie die vielen Schlagworte noch lauten, mit denen man die Abneigung vieler Deutscher, an die zwölf Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft erinnert zu werden, zu charakterisieren versucht. Das Widerstreben, sich in "Aufarbeitung der Vergangenheit" ³⁾ mit dem nationalsozialistischen Regime auseinanderzusetzen, wird "auf den so-

1) Abgedruckt in: "Pädagogische Welt", 9. Jahrg. 1955, S. 562 ff.

2) Martin Keilhacker, Das moderne technische Zeitalter in seiner Auswirkung auf die pädagogische Situation der Gegenwart, "Pädagogische Welt", 9. Jahrg. 1955, S. 568.

3) Vgl. Theodor W. Adorno, Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit, "Gesellschaft - Staat - Erziehung", 5. Jahrg. 1960, S. 3 ff.

genannten Schuldkomplex" zurückgeführt, "oft mit der Assoziation, dieser sei durch die Konstruktion einer deutschen Kollektivschuld eigentlich erst geschaffen worden." ¹⁾ Friedrich Minssen sieht die "Verdrängung" des Nachdenkens über das Geschehen im Dritten Reich in "zwei wesentlichen Ursachen" begründet: "einerseits auf die Ungeheuerlichkeit und infolgedessen subjektiven Unglaubwürdigkeit des vom Nationalsozialismus im Namen des Deutschen Volkes Angerichteten", und "zum anderen auf dem verhängnisvollen System der Denazifizierung, das im Gegensatz zu den üblichen Formen europäischer Rechtssprechung dem Einzelnen die Verantwortung für diese Verbrechen zuschob und ihm den Beweis der 'Entlastung' auflud." ²⁾ Der Geschichts- wie auch der Sozialkundelehrer bekommt diese unglückliche Verfahrensweise der Reeducation zu spüren, wenn ihm "der passive Widerstand des Elternhauses schwer zu schaffen" macht. ³⁾ Es gibt unter den Erwachsenen, "also denen, die handelnd oder leidend oder duldend für jene finsterste Zeit unserer Geschichte mit verantwortlich sind, genug solche, die da meinen: man müsse endlich einen Schlußstrich unter dieses traurige Kapitel ziehen" ⁴⁾, berichtet Heinrich Weinstock. Die junge Generation, die heute unsere höheren Schulen besucht, hat jedoch die nationalsozialistische Zeit nicht mehr bewußt erlebt. Rolf Schörken und Kurt Fackner haben zwei aufschlußreiche Untersuchungen vorgenommen, die das Wissen sowohl des Mittelstufenschülers als auch von Unter- und Obersekundanern vom Nationalsozialismus und seiner Folgen aufzeigen, wobei von Schörken wie auch teilweise von Fackner Schüleraussagen angeführt

-
- 1) Theodor W. Adorno, Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit, a. a. O., S. 3.
 - 2) Friedrich Minssen, Unbewältigte Vergangenheit, "Gesellschaft - Staat - Erziehung", 3. Jahrg. 1958, S. 102.
 - 3) Erhard Reichert in einem Leserbrief an die "Süddeutsche Zeitung", veröffentl. in Nr. 303 vom 19./20. Dezember 1959.
 - 4) Siehe: Heinrich Weinstock, Der Nationalsozialismus im Schulunterricht, "Gesellschaft - Staat - Erziehung", 4. Jahrg. 1959, S. 339 ff.
Sie stellten sich auf den Standpunkt, "man solle endlich einander vergeben und vergessen" (a. a. O., S. 339).
Vgl. hierzu auch Martin Broszat, Aufgaben und Probleme zeitgeschichtlichen Unterrichts, GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 529 ff. über "die weitgehend ... immer noch vorhandene Abneigung gegen Zeitgeschichte" (a. a. O., S. 531 f.).

werden, ehe der Gang durch die Geschichte in diesen Klassen die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg behandelt hatte. Wie sehen nun Schüler der höheren Schule die nationalsozialistische Zeit? Welches Bild haben sie von ihr? In seinem Aufsatz "Welches Bild haben Obertertianer vom Nationalsozialismus?"¹⁾ versucht Rolf Schörken einen Beitrag zur Klärung der Voraussetzungen zu leisten, "unter denen eine politische Bildung auf der Mittelstufe überhaupt möglich ist. Bislang gilt ja das Hauptinteresse der politischen Bildung den Oberstufen. Man vergißt aber nur allzu leicht, daß die 15- und 16jährigen Mittelstufenschüler für Vorurteile und Denkklišees besonders anfällig sind, weil sie in einem sehr labilen Entwicklungsstadium stehen. Was sie in diesem Alter zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt, in dem eine wirkliche Kritikfähigkeit noch nicht ausgebildet ist, an politischen Halbwahrheiten aufnehmen, ist später nur schwer wieder aus ihnen hinauszubringen." ²⁾

Schörken forderte 95 Schüler der Obertertia auf, zu der Frage: "Was weiß ich über Hitler, und wie denke ich über ihn?" Stellung zu nehmen. Die erhaltenen Antworten teilte er in solche ein, welche die Wissensquellen der Schüler zeigen und in solche, welche über die Urteilsfähigkeit hinsichtlich historischer Fakten Auskunft geben. Die Arbeiten, welche Rolf Schörken vorlag, zeigten starke Übereinstimmungen, "die die Vermutung nahelegen, daß es sich hier um typische Äußerungen von 15- bis 16jährigen höheren Schülern handelt. Diese Übereinstimmungen betreffen sowohl das Vorwissen als auch die Urteilsfähigkeit der Jungen". ³⁾

Was führen diese Übereinstimmungen in der vorliegenden Arbeit an, weiß man nicht deutlich wird, von welcher Voraussetzungen der Geschichtslehrer bei Schülern rechnen kann, die noch keinen zeitgeschichtlichen Unterricht erhalten haben. Auch werden Wissensquellen ersichtlich, die den Schüler außerhalb der Schule beeinflussen. Schörken berichtet, daß "nur verhältnismäßig wenig Arbeiten (ungefähr 20 %) unmittelbare Auskunft ... über die Herkunft des Wissens geben", bei anderen Arbeiten konnte er die Quelle mittelbar erschließen.

1) Rolf Schörken, Welches Bild haben Obertertianer vom Nationalsozialismus? "Gesellschaft - Staat - Erziehung", 4. Jahrg. 1959, S. 199 ff.

2) Rolf Schörken, a. a. O., S. 199.

3) Rolf Schörken, a. a. O., S. 199.

"Mit Sicherheit darf gesagt werden, daß an erster Stelle die Illustrierten stehen und dann mit größerem Abstand Filme, Radiosendungen, Bücher und Diskussionen in Jugendgruppen folgen. ... Man wird ... annehmen dürfen, daß viele Jungen sich scheuen, die Eltern als Wissensquelle anzugeben, vor allem, da es sich um eine schriftliche Umfrage handelte. ... Es ist anzunehmen, daß das Elternhaus an Stärke und Häufigkeit des Einflusses nach den Illustrierten und neben den Filmen rangiert." 1)

Am Inhalt der Arbeiten war deutlich erkennbar, daß "das Tatsachenwissen der Jungen im allgemeinen groß ist": es treten jedoch oft "grobe Verzerrungen auf". Überraschenderweise zeigte sich in den Schülerantworten 2), "wie wenig die Jungen meist vom zweiten Weltkrieg wissen". Rommel, Heydrich, Canaris und Nebe, letzterer "ein durch Illustriertenberichte bekanntgewordener Kriminalist" wurden immer wieder aufgeführt. Es zeigte sich auch eine "genaue Information über das Panzerschiff 'Graf Spee'. Dieses Sonderwissen", so folgert Schörken, "stammt zweifellos aus Illustrierten und Filmen". 3) In seinem Kommentar hierzu weist er darauf hin, daß die Nachteile des Sonderwissens um diese Männer "nicht einmal so sehr im Sensationellen" liegen, "das ja bald wieder verfliegt", sondern weil es dem Schüler "ein falsches, zum mindesten einseitiges Geschichtsbild" 4) vermittelt: "Wenn ein Schüler sehr viel über Heydrich weiß, so füllt er sich versucht, von diesem Festpunkt her auch die übrigen Erscheinungen der Epoche zu verstehen, und das kann natürlich nur zu Schiefheiten und Absurditäten führen". 5) Diese Gefahr wird ganz besonders gefördert durch die Simplifizierung der Geschichte auf die Verhaltensweisen bestimmter menschlicher Typen, die Schwarzweißmalerei und die Verwirrung der Wertbegriffe in den Illustrierten. Ein weiteres Moment jugendlicher Sehweise der jüngsten Geschichte, das sich aus einigen Schülerantworten ergeben hat, ist, das "Nichtwissen mit kühn zusammengestellten oder frei erfundenen Tatsachen zu verdecken", wobei diese Schüler "dann hinterher selbst kaum noch un-

1) Rolf Schörken, Welches Bild haben Obertertianer vom Nationalsozialismus?, a. a. O., S. 199.

2) Rolf Schörken, a. a. O., S. 200.

3) Rolf Schörken, a. a. O., S. 200.

4) Rolf Schörken, a. a. O., S. 201.

5) Rolf Schörken, a. a. O., S. 201.

terscheiden können, was wahr und was erfunden ist." ¹⁾ Zu den zahlreichen Legenden in den Schülerarbeiten gehören z. B. der "Teppichbeißer", daß Hitler von den Untaten Himmlers und Heydrichs keine Kenntnis hatte, oft auch "die Herkunftslegende Hitlers, wie sie von ihm selbst in die Welt gesetzt wurde" ²⁾, ebenso "Verratslegenden in verschiedenen Fassungen: Hitler konnte seinen Generälen nichttrauen, oder: Afrika ging durch Verrat verloren, 'denn die Engländer wußten jedesmal, wenn Nachschub für Rommel kam'. Es hat den Anschein", so konstatiert Schörken, "als sei die alte Dolchstoßlegende in mehrere kleine Teile zersplittert, denn es werden nur noch Teilniederlagen, nicht aber die Gesamtniederlage auf Verrat zurückgeführt." ³⁾ Lediglich aus 4 oder 5 Arbeiten war "mit einiger Sicherheit" zu entnehmen, "daß die Eltern oder andere Erwachsene einen deutlichen nationalsozialistischen Einfluß auf die Jungen ausgeübt haben." Es zeigte sich, daß "drei Gemeinsamkeiten ... sich in fast allen Arbeiten mit nur ganz wenigen Ausnahmen finden und die man deshalb zum sicheren Wissens- und Urteilsbestand des Obertertianers rechnen darf."

Erstens: Hitler hat die Autobahnen gebaut,
zweitens: Hitler hat die Juden ausgerottet,
drittens: Hitler wurde größtenwahnsinnig." ⁴⁾

Diese Schwerpunkte der Schülerkenntnisse erklären sich nach Rolf Schörken einmal aus der Benutzung der Autobahnen "im Zeitalter des Autos", die zum Fragen nach dem Initiator des Autobahnbaus anregt, und weniger aus der Tatsache, daß "gerade die Unbelehrbaren unter den Erwachsenen die Phrase von den Autobahnen gern im Munde führen"; ⁵⁾ zum anderen sind die Juden-

-
- 1) Rolf Schörken, Welches Bild haben Obertertianer vom Nationalsozialismus?, a. a. O., S. 201.
 - 2) Hitler beteuerte, daß er "armer Leute Kind" gewesen sei, "das früh die Not des Volkes am eigenen Leibe erfuhr und (er) deshalb Deutschland retten wollte". Jedoch wurde Hitler "nur in etwa 10 % der Arbeiten ... gelobt, ... 30 % verurteilen ihn heftig, ... während 60 % zunächst vorsichtig 'Plus' und 'Minus' abwägen, um dann auch zu einem abwertenden Urteil zu kommen." (Rolf Schörken, a. a. O., S. 202).
 - 3) Rolf Schörken, a. a. O., S. 202.
 - 4) Rolf Schörken, a. a. O., S. 202. (Die Unterstreichungen wurden vom Verfasser der vorliegenden Arbeit vorgenommen.)
 - 5) Rolf Schörken, a. a. O., S. 202.

verfolgungen durch die Massenmedien in ihrer ganzen Tragweite sehr herausgestellt worden, hinzu kommen noch die zahlreichen Prozesse, "und man wird behaupten dürfen, daß es keinen Obertertianer mehr gibt, der nicht mit den Grundtatsachen der Judenvernichtung vertraut wäre"; zum dritten führte Hitlers Kampf bis zum totalen Zusammenbruch zu der Erkenntnis seines Größenwahnsinns, "daß so etwas nur ein Mensch fertiggebracht haben konnte, der alle Maße verloren hatte". 1)

Alle Schüler gingen denn auch in ihren Antworten auf die Judenvernichtung ein, und nur 5 von den insgesamt 95 Jungen gaben den Juden die Schuld unter Anführung der "alten antisemitischen Vorurteile: 'Die Juden, die bisher fast das ganze Finanzwesen an sich gerissen hatten, ließ er (Hitler) verfolgen. Das Volk gesundete immer mehr'. " 2) Die "wenigen judenfeindlichen Arbeiten" ließen wegen der Anführung von Begriffen wie "Volksgesundung", "Ausbeutung", "fremdes Blut" eine deutliche "Beeinflussung durch (voreingenommene) Erwachsene" erkennen. Bei der Beurteilung von Hitlers Verbrechen an den Juden zeigte sich, daß "ein normaler Obertertianer, der von Weltanschauungen, Parteipropaganden und totalitären Herrschaftsmethoden so gut wie nichts weiß, gedanklich alles geleistet" hat, "wozu er in der Lage ist." 3), wenn er sagt, daß diese Verbrechen sich nur darin begründen lassen, weil Hitler "größenwahnsinnig oder verrückt" gewesen sein müsse. "Für die meisten Jungen", so konnte Rolf Schörken feststellen, war "mit der Aussage: 'Hitler wurde wahnsinnig' das Problem erledigt", sie brauchten "keine weiteren Ursachen und Motive mehr, um die Schreckenstaten jener Zeit zu verstehen." 4)

Es bestätigen die Erhebungen Schörkens, daß sich die Urteilsfähigkeit des 15- bis 16jährigen Schülers "über historische Gegenstände" in "engen Grenzen" hält. Der Krieg, das erwies sich bei Urteilen über den Zweiten Weltkrieg, ist "für die meisten Jungen eine mehr oder weniger sportliche Angelegenheit. Im Kriege siegt der Tapferste, und selbstverständlich

1) Rolf Schörken, Welches Bild haben Obertertianer vom Nationalsozialismus?, a.a.O., S. 203.

2) Die hier angeführten Schülerantworten sind selbstverständlich nur eine Auswahl aus der Untersuchung Rolf Schörkens. Siehe a.a.O. für weitere Belege. Das Zitat findet sich a.a.O., S. 204.

3) Rolf Schörken, a.a.O., S. 204.

4) Rolf Schörken, a.a.O., S. 204.

war der deutsche Soldat der tapferste. Wenn er trotzdem verloren hat, so muß die Schuld bei irgendwelchen Sündenböcken gesucht werden. Es fällt den Jungen außerordentlich schwer zuzugeben, daß Deutschland militärisch besiegt wurde." ¹⁾ Die Schuld hieran tragen nach der Meinung der Schüler allein "Hitlers Wahnsinn", der Geheimnisverrat und die "Materialüberlegenheit" der Alliierten. Woraus erklärt sich nun das: "Die Haltung der Jungen dem Krieg gegenüber ähnelt auffallend ihrem Verhältnis zu den Fußballkämpfen: Es ist ganz und gar selbstverständlich, daß man mit der Mannschaft des Heimortes hält, und ebenso selbstverständlich ist es, daß diese die bessere ist. Wenn sie trotzdem verliert, dann hat eben ein Spieler versagt, oder der Gegner hat unfair gespielt. Die erdrückende Materialüberlegenheit ... wird denn auch von den Jungen als eine Art Unfairness angesehen ...: Wenn beide Seiten mit gleichen Kräften angetreten wären, hätten auf jeden Fall wir gewonnen." ²⁾ Ein Eingehen auf die Kriegsschuldfrage oder eine wie auch immer geartete ethische Bewertung des Krieges wurde nicht vorgenommen. Lediglich "ein Junge" setzte sich, wie Schörken feststellen mußte, "der sportlichen Auffassung des Krieges entgegen, wenn er schreibt: 'Ich möchte fast sagen, daß der Verrat etwas Gutes war. Der Krieg wäre sonst noch länger über Deutschland gewesen und hätte noch mehr zerstört.'" ³⁾

Diese Übertragung von Begriffen aus der Welt des Sportes ("Fairness, Erfolg, Sieg, Ehre") geschah auch im Hinblick auf andere zeitgeschichtliche Ereignisse. Die Fähigkeit, inwieweit junge Menschen dieser Altersstufen über historisch-politische Fakten ein Urteil abgeben können, zeigte sich ebenso dann, daß Hitler zwar einerseits positiv bewertet wurde, weil er "etwas geleistet" hat (Bau der Autobahnen, Herbeiführung der Vollbeschäftigung), vor allem deshalb, "weil er ein Deutscher war", andererseits jedoch keiner der Jungen an der Feststellung vorbeikam, "daß Hitler den Zusammenbruch Deutschlands und ungemessenes Leid verschuldet hat". ⁴⁾ Mehr als die Hälfte der Schüler (60 %) versahen die Taten Hitlers jeweils mit positiven oder negativen Vorzeichen, wogen diese gegeneinander aus, und kamen dann durchweg zu dem Schluß, "Hitler hat viel Gutes erreicht, aber noch mehr Schlechtes angerichtet", deshalb "ist er zu verurteilen". Hinsichtlich der Erwachsenen ergaben die Antworten der Obertertianer hier ein "starkes Miß-

1) Rolf Schörken, Welches Bild haben Obertertianer vom Nationalsozialismus?, a. a. O., S. 205.

2) Rolf Schörken, a. a. O., S. 205.

3) Rolf Schörken, a. a. O., S. 205.

trauen", da "für viele" das "Wort 'Nationalsozialismus' ein rotes Tuch" sei und "vielleicht dieselben Leute, die ... sehr schimpfen, ihm 1933 ihre Stimme gegeben" haben. 1)

Die Schüler wandten den Begriff des "Fehlers", den sie aus "dem naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht" gewonnen haben, auch auf den Bereich des Historischen und Ethischen an. Z. B. "Insgesamt wurden etwa 4 - 5 Millionen Juden getötet. Das halte ich für einen großen Fehler". Ein anderes Urteil: "Soweit ist Hitler wohl nichts vorzuwerfen, aber dann beging er Fehler. Er befahl die Verfolgung der Juden". Hitlers Verbrechen wurden also als bloße Fehler angesehen. Rolf Schörken führt dazu über die "Ursache" solcher "Fehlurteile" aus, "daß ein Tertianer noch nicht in der Lage ist, sich ein Gesamtbild einer historischen Erscheinung, einer Epoche, einer Persönlichkeit zu machen. Für ihn sind Mensch und Geschichte noch Summen aus isolierten Einzelfaktoren", die er "mit einem Plus- oder Minuszeichen versteht und addiert". Die Einzelfaktoren wurden von den Obertertianern "immer nur quantitativ, nie qualitativ, aufgefaßt. Damit ist jeder Tatbestand mit jedem anderen grundsätzlich vergleichbar." 2)

Zwischen Autobahnbau und Judenvernichtung haben die Schüler keine kategorialen Unterschiede gesehen, sondern beides gegeneinander abgewogen; es bestand für sie "zwischen Erwägungen der Sittlichkeit und Nützlichkeit, der Menschlichkeit und des politischen Erfolges kein grundsätzlicher Unterschied. Dieses Urteilen in falschen Kategorien birgt die Gefahr in sich, daß der Wille zur Objektivität und Gerechtigkeit, der die Jungen zweifellos be-seelt, unversehens in die äußerste Ungerechtigkeit umschlägt, ohne daß sie es überhaupt bemerken." 3)

Aus der Befragung der Obertertianer war des weiteren zu entnehmen, daß ihre Urteile "mit denen vieler erwachsener Zeitgenossen" eine "oft verblüffende Ähnlichkeit" hatten.

1) Rolf Schörken, Welches Bild haben Obertertianer vom Nationalsozialismus?, a. a. O., S. 206.

2) Rolf Schörken, a. a. O., S. 206.

3) Rolf Schörken, a. a. O., S. 206 und 207.

"Das Gerede von den Autobahnen und vom Verrat, die Neigung zum Erfolgsdenken und zur Schwarzweißmalerei sind unter Erwachsenen ebenso verbreitet wie unter Jugendlichen. Trotzdem wird man sich hüten müssen, bei den einen wie den anderen nationalsozialistische Verseuchung als Urteilmotive anzunehmen. ... Das ethische Urteil auf politischem Feld ist ... eine seltene Pflanze. Nützlichkeits- und Erfolgserwägungen, sogenanntes 'realistisches' Urteil, Partei- und Interessendenken erweisen sich oft genug stärker als ethische Argumente". 1)

Im Ganzen gesehen hat sich gezeigt, daß der Grund "für die Mängel im geschichtlichen und politischen Verständnis der Obertertianer nicht so sehr in Wissensfehlern als in den Unvollkommenheiten des Urteilsvermögens" zu suchen ist.

Für den Geschichtsunterricht ergeben sich aus dieser Befragung von 95 Schülern einer Obertertia folgende Einsichten: Der junge Mensch soll erkennen, daß das "übliche Autobahnklischee keine Kategorie" ist, die es ermöglicht, eine geschichtliche Epoche richtig zu sehen, und daß es die Aufgabe jeglichen ethischen Standpunkts und Urteils, jedes Messens des menschlichen Handelns an ethischen Maßen ist, wenn ein "Vergleich des Autobahnbaus und der Judenvernichtung" zu einem Abwägen führt: "Wer nicht willens oder nicht in der Lage ist, das Handeln des Menschen in erster Linie nach ethischen Maßen zu messen, ist politischen Verführungen aller Art zum mindesten potentiell offen. Ein solcher Mensch wird nicht nur speziell dem Nationalsozialismus, sondern allen nur möglichen Demagogen sein Ohr leihen." 2) Das muß auch dem Schüler deutlich vor Augen geführt werden. Schörkens Erhebungen bestätigen, was wir schon an anderer Stelle der vorliegenden Arbeit bei der Besprechung einer Erhebung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands herausstellen konnten: Ein wirkliches Verständnis der Geschichte der neuesten Zeit ist in der Obertertia bei den Schülern noch nicht vorhanden. Die Verflechtung moderner sozialer und wirtschaftlicher Entwicklungen mit dem politischen Geschehen setzt eine geistige Ar-

1) Rolf Schörken, Welches Bild haben Obertertianer vom Nationalsozialismus? "Gesellschaft - Staat - Erziehung", 4. Jahrg. 1959, S. 207.

2) Rolf Schörken, a. a. O., S. 207. Vgl. hierzu auch S. 289 ff. der vorliegenden Arbeit.

beitsleistung voraus, der die Schüler dieser Stufe noch nicht gewachsen sind. 1)

Die Untersuchung Rolf Schörkens erfuhr eine wertvolle Ergänzung durch Kurt Fackiners Befragung von 250 Schülern der Unter- und Obersekunden sowie einiger Unterprimen verschiedener höherer Schulen in Frankfurt. 2) Diese Umfrage hatte das Ziel, Material für eine systematische Untersuchung zu gewinnen, die zur Klärung beitragen soll, warum die Schüler an den zeitgeschichtlichen Problemen "persönlich zutiefst beteiligt sind" und "wie das Ergebnis dieser Beteiligung aussieht, welche Haltung also die Schüler zu diesen Fragen einnehmen". 3) Die Sekunden wurden von Fackiner herangezogen, weil in den Untersekunden zur Zeit der Befragung die Schüler im günstigsten Falle den Gang der Geschichte bis zum Ersten Weltkrieg kennengelernt hatten; die Schüler der Obersekunden dagegen waren über die jüngste Geschichte am Ende der Untersekunda unterrichtet worden. So wurde es möglich "festzustellen, was die Schüler an Wissen und Einstellung mitbringen, bevor der Unterricht einsetzt, und es wurde zweitens möglich zu sehen, wie der Unterricht hier einwirkt." 4) Die Unterprimen fanden Berücksichtigung, um Proben dafür zu erhalten, "wie diese Entwicklung mit wachsendem Urteilsvermögen der Schüler weiter verläuft." Kurt Fackiner forderte die Schüler auf, fünf Fragen innerhalb einer Stunde in Stichworten zu beantworten. Auf eine Angabe des Namens auf den ausgearbeiteten schriftlichen Antworten verzichtete er, auch unterrichtete zum Zeitpunkt der Befragung Kurt Fackiner in keiner dieser Klassen. Die erste Frage erkundigte sich nach der Ansicht der Schüler über den Frieden von Versailles und seine Auswirkung auf die politische Entwicklung Deutschlands; die zweite forschte nach der Meinung der Schüler darüber, wie die politischen Ereignisse des Jahres 1933 zu erklären seien; die dritte befragte sie nach Vorschlägen für

o

-
- 1) Nach einer Umfrage des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands bei den Geschichtslehrern und -lehrerinnen an den höheren Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom November 1951, die dem Verfasser zur Verfügung gestellt worden war. Vgl. S. 193 f. der vorliegenden Arbeit.
 - 2) Kurt Fackiner, Wie sehen Schüler Fragen der Zeitgeschichte?, "Gesellschaft - Staat - Erziehung", 4. Jahrg. 1959, S. 157 ff.
 - 3) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 158.
 - 4) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 158 und 159.

die Wiedergutmachung des den Juden angetanen Unrechts; die vierte richtete sich auf die Darlegung des Standpunkts, den der Schüler in der Beurteilung des 20. Juli 1944 einnimmt; die letzte Frage lautete: "Auch das politische Geschehen der Jahre 1933 bis 1945 wird bei uns unterschiedlich bewertet. Wie würden sie die Politik Hitlers beurteilen?" 1)

Es wird uns von Kurt Fackiner im Rahmen der Auswertung der Antworten auf die beiden ersten Fragen berichtet, daß der Versailler Vertrag von der "überwiegenden Mehrzahl der Schüler" 2) als "Ursache" für den 31. Januar 1933, für das Aufkommen des Dritten Reiches und für den Ausbruch des Zweiten Weltkrieges angesehen wird. Eines ist in den Antworten der Schüler zu den beiden ersten Fragen besonders aufgefallen: die Überbetonung des kausalen Zusammenhangs gegenüber der "Freiheit des Handelns und Verantwortlichkeit der einzelnen Person. ... Es gibt in den mir vorliegenden Schüleraussagen genügend Belege dafür, daß kausale und freiheitliche Verknüpfung geschichtlichen Handelns nebeneinanderstehen und daß die kausale Sicht immer dann gewählt wird, wenn eine Verantwortlichkeit unangenehm ist." 3)

Den umfangreicheren Teil in dem hier angeführten Bericht Kurt Fackiners nimmt die Auswertung der Schülerantworten zu den drei letzten der oben genannten Fragen ein. Wir erhalten das Ergebnis zusammengefaßt dargestellt; es werden, abgesehen von zwei Ausnahmen, Schülerantworten nicht zitiert, "casie in der Isoliertheit ihrer geringen Zahl wahrscheinlich ein falsches Bild ergäben." 4) Auf die Frage nach unserer Schuld an der Vernichtung der Juden hat sich ergeben: "Die Schüler wehren sich, hier Schuld anzuerkennen, sie verdrängen, erkennen oft die Tatsachen als solche nicht an. Die Äußerungen sind extrem und werden es mit zunehmendem Alter immer mehr. Das zeigt sich auch daran, daß bei den älteren Schülern der Anteil derer zunimmt, die diese Frage" nach unserem Verhältnis zu den Juden "nicht" beantwortet haben. 5) Als bemerkenswert hob Kurt Fackiner

1) Kurt Fackiner, Wie sehen Schüler Fragen der Zeitgeschichte?, a. a. O., S. 159.

2) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 159.

3) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 159.

4) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 159.

5) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 160.

hier hervor, "daß also die Schüler, die mindestens im Geschichts- und oft auch im Sozialkundeunterricht über dieses Problem gesprochen haben, negativer reagieren als die anderen. Mir scheint, daß das durch die Schule vermittelte Wissen auf diesem Gebiet abgelehnt wird." 1)

Ehe sie auf die Wiedergutmachung zu sprechen kamen, fühlte sich dennoch etwa die Hälfte der Schüler veranlaßt, auf die Frage der Schuld von uns Deutschen an der Judenvernichtung einzugehen. Nur "2% der Obersekundaner" bestritten eine Schuld, während "ein Viertel der Untersekundaner und 19% der Obersekundaner" diese bejahten.

Die Wiedergutmachung selbst wollte ein auffallend großer Prozentsatz der Untersekundaner "'realpolitisch' gelöst sehen". Sie verstanden hierunter, "daß sich unsere Wiedergutmachungsleistungen an Israel nach der Stimmung der arabischen Völker zu diesem Problem richten sollten, weil diese Völker als Abnehmer des Exportes unserer Industrie für uns wichtig seien." 2) Der Widerspruch gegen Wiedergutmachungsleistungen nahm "von Untersekunda nach Obersekunda zu", jedoch auch, "wenn auch in geringerem Maße", die sie bejahenden Stimmen. Die "Zahl der Untersekundaner", welche positiv zur gegenwärtigen deutschen Wiedergutmachungspolitik Stellung nahmen, hielt sich mit der, die ablehnten, "die Waage (17%). Bei den Obersekundanern" überwogen die Ablehnenden ("23,6% gegen 19,8% Zustimmung"). Für eine Verbesserung der Wiedergutmachung sprachen sich "mehr Unter- als Obersekundaner" aus. Es stellte sich heraus, daß in "U II 35,4%" und in "O II 34,9%" der Schüler - die Schüler, welche der heutigen Wiedergutmachung überhaupt zustimmten, wurden hier nicht mitgezählt - für eine bessere Lösung sich verwandten. Kurt Fackiner berichtet, daß "die Zahlen ... hier ein verwirrendes und widersprüchliches Bild" ergaben. "Die innere Spannung zu dieser Frage ist bei den Obersekundanern größer als bei den jüngeren Schülern". 3)

Ebenso zeigte sich bei der Beurteilung der Ereignisse des 20. Juli 1944 ein stärker entwickeltes ethisches Urteilsvermögen bei den Obersekundanern, während die jüngeren Schüler auch dieses Geschehen "'realpolitisch'" ein-

1) Kurt Fackiner, Wie sehen Schüler Fragen der Zeitgeschichte?, a. a. O., S. 160.

2) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 161.

3) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 161.

stuften, d. h. "das Ereignis auf seinen Nützlichkeitswert" hin betrachteten. Zustimmung fanden die Vorgänge des 20. Juli bei "11,3% der Untersekundaner gegenüber 18,8%" der Schüler in den Obersekunden. "Daß der Krieg" (bei einem gelungenen Attentat) für uns "günstiger" geendet hätte, glaubten "32% der Untersekundaner", aber "nur 15% der Obersekundaner". Zusammengefaßt betrachtet, nehmen auch hier "die überspitzt einseitigen Urteile mit dem Älterwerden zu", - mit Ausnahme einer Untersekunda, die im Religionsunterricht "sehr eindringlich" mit der Frage des Widerstandsrechtes vertraut gemacht worden war, was zu "erstaunlich" reifen ethischen Urteilen führte. ¹⁾

Bei den Ansichten über die Politik Hitlers waren die Meinungsäußerungen "der Obersekundaner entschieden abgewogener", andererseits enthielten sie sich "auch öfter des Urteils." ²⁾ Mit fortschreitender Klassenstufe, die Schüler der Obersekunda hatten bereits im Rahmen des Mittelstufenkurses zeitgeschichtlichen Unterricht, war jedoch der fördernde Einfluß der Schule deutlich zu merken. Kurt Fackiner erklärt in diesem Zusammenhang:

"Interessant ist, daß auch hier auf der Suche nach dem Positiven die Einheit zwischen Innen- und Außenpolitik Hitlers zerlegt wird und auch eine zeitliche Trennung in eine frühe gute und eine späte schlechte Politik erfolgt". ³⁾

"Als anfangs gut" bezeichneten "23,5% der Untersekundaner" (und "20% bei den Obersekundanern") Hitlers politisches Handeln. "Die Innenpolitik" sahen "30% Untersekundaner" (und "13,2%" der Obersekundaner) "als gut an und trennen sie von der Außenpolitik." Hitlers Politik insgesamt "als gut" bewerteten "10,6% der Untersekundaner" und "5,7% der Obersekundaner"; hingegen "als schlecht" befanden sie "11,3% der Untersekundaner und 36,7% der Obersekundaner". ⁴⁾

1) Kurt Fackiner, Wie sehen Schüler Fragen der Zeitgeschichte?, a. a. O., S. 162. Vgl. hierzu die beachtenswerte Analyse von Wolfgang Schier, Das Recht zum Widerstand, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 602 ff., in der der Münchner Landgerichtsdirektor der "Frage nach der Vereinbarkeit des Widerstandes mit dem Recht" nachgeht und "dieses Geschehen als rechtmäßiges Handeln" beurteilt (a. a. O., S. 605).

2) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 162.

3) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 162.

4) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 163.

Eine "letzte Beobachtung", die Fackiner mitteilt, verwundert uns nicht: "Bei einer großen Zahl der Schüler werden nicht alle Fragen nach gleichem Wertmaßstab beurteilt. So kommt es beispielsweise oft vor, daß ein Schüler sich gegen das Unrecht an den Juden wendet und betont, daß alle Menschen gleich seien, um dann einige Zeit später die Innenpolitik Hitlers voll zu bejahen." ¹⁾ Das Attentat auf Hitler sahen andere "als eine in sich gute Handlung an", sie glaubten "aber gleichzeitig, seine Politik vertreten zu können." ²⁾

Auch Kurt Fackiners Untersuchung hat ein Ergebnis gezeitigt, das wir schon bei Rolf Schörken gesehen haben: Es wurde "deutlich, daß das ethische Urteil des Schülers für ihn selbst noch wenig verbindlich ist. Nur so sind solche in sich widersprüchliche Beurteilungen möglich." ³⁾

Diese "Widersprüchlichkeit" liegt jedoch unseres Erachtens nicht allein in der ethischen Unverbindlichkeit der Schülerurteile begründet. Auch deren Ursprung "zum Teil als unbewußten Versuch des Selbstwertgefühls" anzusehen, "möglichst viel Beispiele der Werthaftigkeit in der eigenen nationalen Vergangenheit zu finden" ⁴⁾, wie es Kurt Fackiner getan hat, erklärt die unsicheren ethischen Urteile der Schüler nicht überzeugend. Hinzu kommt die unserer Meinung nach zu komplexe Fragestellung. ⁵⁾ Schüler der höheren Schule die Politik Hitlers voll und ganz beurteilen zu lassen (vgl. die letzte Frage Kurt Fackiners), dürfte in der Regel eine Überforderung des paraten Tatsachenwissens und der Urteilskraft sein. Es würde wahrscheinlich wesentlich ertragreicher sein, von ganz konkreten Problemen oder Fakten auszugehen. Man wähle beispielsweise ein Faktum der Innenpolitik aus und stelle dabei den Menschen in den Mittelpunkt des "Dramas der Geschichte" ⁶⁾

1) Kurt Fackiner, Wie sehen Schüler Fragen der Zeitgeschichte?, a. a. O., S. 163.

2) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 163.

3) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 163.

4) Kurt Fackiner, a. a. O., S. 163.

5) Vgl. z. B. sinngemäß die Fragen im ersten der beiden "Fragekataloge", mitgeteilt von Walter Jaide, in: "Schule und Psychologie", 2. Jahrg. 1955, S. 18 f.

6) Siehe: Riccardo Lombardi, Der Mensch im Drama der Geschichte, Frankfurt a. M. 1951.

schon in der Fragestellung bei den Umfragen unter den Schülern. Die Geschichte als "absolute Irrationalität" und diametral entgegengesetzt die Geschichte "als reine Rationalität" ¹⁾, diese beiden Formen der Geschichtsdeutung geben schon dem Gelehrten bei dem Versuch einer wissenschaftlichen Deutung des historischen Geschehens genügend Schwierigkeiten auf, die er nur in mühevoller Arbeit überwinden kann. Wieviel schwerer muß es für den Schüler sein, aus dem gedrängten Überblick in den Geschichtslehrbüchern, aus einem Geschichtsunterricht, der nur zwei Wochenstunden zur Verfügung hat (mit Ausnahme der Oberprima, der 3 Stunden zugestanden werden) sowie aus den der Darstellung der Geschichte im Schulunterricht oft widersprechenden Erzählungen der Eltern, nicht zuletzt aus den sogenannten "Tatsachenberichten" der Illustrierten und der Berieselung durch andere Massenmedien einen eigenen Standpunkt zu gewinnen, von dem aus es ihm möglich ist, den Gang der Entwicklung im Dritten Reich im richtigen Licht zu sehen. Komplizierte Kausalzusammenhänge und axiologische Kategorien zu erkennen und zu überschauen, setzt eine Ausbildung wie auch eine Lebenserfahrung voraus, die der Schüler der höheren Schule nicht haben kann. Jedoch sind ihm vor allem faßbar die Schicksale von Einzelmenschen sowie einfachere Kausalzusammenhänge, über die er dann - bei entsprechender Vorbereitung, wie es die von Kurt Fackiner erwähnten Schüler der Untersekunda, die im Religionsunterricht mit dem Widerstandsrecht sich beschäftigt hatten, bewiesen - ein "erstaunlich" reifes ethisches Urteil abgeben kann.

Das Ziel des zeitgeschichtlichen Unterrichts ist das Wecken der politischen Willensbildung, der politischen Urteilsfähigkeit und die Heranbildung der Fähigkeit, mit Hilfe einer möglichst genauen Kenntnis der geschichtlichen Wurzeln unserer Zeit "auch den gegenwärtigen politischen Ort Deutschlands in der weltpolitischen Situation in etwa festzustellen und diese Orientierung laufend zu korrigieren." ²⁾ Theodor Eschenburg betont in seiner Abhandlung über "Aufgaben der Zeitgeschichte", daß "gerade in der Demokratie, in der die politische Willensbildung von Wahlen abhängig ist, deren Ausgang mehr oder minder stark von Stimmungen beeinflusst wird", die "Zeitgeschichte pädagogisch als wirksames Gegengewicht gegen das Übergewicht des Stim-

1) Siehe: Riccardo Lombardi, Der Mensch im Drama der Geschichte, a. a. O., S. 14 ff. und 35 ff.

2) Theodor Eschenburg, Aufgaben der Zeitgeschichte, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 360.

ungsurteils" eingesetzt werden könne. Wollen wir ernsthaft das Verstehen und die Urteilsfähigkeit für Politik fördern, "so ist das Lehren in diesem Zweig der Geschichtswissenschaft schon in den Schulen zu intensivieren." 1) Hier erhebt sich nun die Frage: "Kann man aus der Geschichte lernen?". Die Erkenntnis und das Erleben wie auch die Bewertung der Erscheinungen und Strömungen der Gegenwart wird durch unser Gefühl für den zeitlichen Abstand, das sich bei der Betrachtung der Geschichte heranbildet, erleichtert. "Es ist eine der wichtigsten Lebenshilfen, die uns die Geschichte leistet, daß sie hinführt zur Besinnung über tiefe, allgemein menschliche Fragen, daß sie uns zwingt, Stellung zu nehmen, zu Schuld und Sühne, zu Freiheit und Verantwortung, zum Erlebnis der Vergänglichkeit alles Irdischen" 2), erklärt Hermann Muser in seiner Untersuchung "Kann man aus der Geschichte lernen?", an deren Schluß er die Frage aufwarf, ob wir aus der Betrachtung der Geschichte "nun wirklich nichts 'gelemt' haben". Doch zum mindesten das eine, "daß jede Handlung, die in den dunklen Raum der Zukunft vorstößt, kein Rechenexempel ist, sondern eine von mehreren Möglichkeiten, ja mehr noch, ein Wagnis, und daß sie dem Handelnden neben der vorsichtigen Erwägung noch Raum läßt für den Schwung der kühnen Tat". 3)

Ein Geschichtsunterricht, in dem der Gang durch die Geschichte mit der Behandlung des ersten Weltkrieges sein Ende findet, würde gerade da aussetzen, "wo eine Epoche beginnt, die in stärkerem Maße als die vorhergegangenen in unmittelbarem Zusammenhang mit unserem gegenwärtigen Schicksal steht"; es "fehlt ... das entscheidende Bindeglied - im Sinne einer kontinuierlichen Entwicklung aus der Vergangenheit zur Gegenwart hin -, das den Schüler zum Verstehen seiner eigenen Situation hinführen kann. In diesem Falle ist, unter einem Aspekt gesehen, das Ziel des Geschichtsunterrichtes verfehlt." 4)

-
- 1) Theodor Eschenburg, Aufgaben der Zeitgeschichte, a. a. O., S. 361.
 - 2) Hermann Muser, Kann man aus der Geschichte lernen?, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 344.
 - 3) Hermann Muser, a. a. O., S. 344.
 - 4) Günter Moltmann, Zeitgeschichtlicher Unterricht, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 162. Vgl. hierzu S. 173 ff. der vorliegenden Arbeit.

Zwischen den beiden Polen, der Handlungsfreiheit in die Zukunft hinein und der Bindung an eine kontinuierliche Entwicklung von der Vergangenheit zur Gegenwart hin, sind auch die Aufgaben und Möglichkeiten des zeitgeschichtlichen Unterrichts eingegrenzt. Welches Thema aus unserer jüngsten Geschichte der Geschichtslehrer heranziehen mag, immer sollte er sich vor Augen halten, daß der zeitgeschichtliche Unterricht "Deiche errichten" kann "an den gefährlichen Einbruchstellen reaktiven, in Vorurteilen verhärteten, parteigebundenen Denkens" ¹⁾ und einen entscheidenden Anteil hat an der politisch-historischen Urteilsbildung des jungen Menschen.

1) Konrad Barthel, Zeitgeschichte in einer Arbeitsgemeinschaft der Oberstufe, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 404.

Anlage

EMPFEHLUNG DER KULTUSMINISTER-KONFERENZ vom 17. 12. 1953 in Bonn

Betr.: Grundsätze zum Geschichtsunterricht 1)

I. Aufgabe und Ziel des Geschichtsunterrichts

Der Geschichtsunterricht soll dem jungen Menschen helfen, ein eigenes Welt- und Menschenbild zu gewinnen sowie seinen Standort und seine Aufgabe im Geschehen zu erkennen.

Das bedeutet ein Vierfaches:

1. Er soll zur Erkenntnis der Vielschichtigkeit des menschlichen Lebens und der Vielfalt der wirkenden Kräfte führen und damit sachlich begründete **Einsichten** in das Wesen des Menschen und der menschlichen Gemeinschaften und in die Motive ihres Handelns erschließen.
2. Das politische Geschehen wird verstanden als Widerstreit und Ausgleich der wirkenden Kräfte aus allen Lebensgebieten. Je nach dem Gepräge der Zeit treten die verschiedenen Kulturbereiche im Wechsel hervor und sind ihrer Bedeutung entsprechend zu würdigen.
3. Die Einsicht in diese Zusammenhänge vergangenen und gegenwärtigen Geschehens muß wissenschaftlich begründet und wertbestimmt sein. Sie soll sich nicht nur in Urteilsfähigkeit erweisen, sondern sich auch in Verantwortungsbewußtsein und Tatbereitschaft für Gesellschaft, Staat, Volk und Menschheit bezeugen.

1) Abgedruckt in: "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht" (GWU), Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, 5. Jahrg. 1954, S. 132 ff. Vgl. auch S. 125 ff. der vorliegenden Arbeit.

4. Die echte Leistung des Menschen in der Geschichte zeigt sich in der Anerkennung bestimmter Rechtsgrundsätze und Wertmaßstäbe übergreifender Ordnungen; sie behauptet sich in allem Wechsel geschichtlichen Werdens. Die Einsicht in diese Sinnzusammenhänge soll den Heranwachsenden zur Achtung vor der Würde des Menschen und zum Bewußtsein seiner Freiheit in der Bindung führen.

II. Beginn des Geschichtsunterrichts und Abgrenzung der Stufen

1. Es wird für zweckmäßig gehalten, den systematischen Geschichtsunterricht in allen Schularten erst mit dem 7. Schuljahr zu beginnen.
2. Dem eigentlichen Geschichtsunterricht geht im 5. und 6. Schuljahr eine Hinführung zum geschichtlichen Leben voraus, die auch im Rahmen eines Gesamtunterrichts zu ihrem Recht kommen muß.
3. Hinführung und Geschichtsunterricht sind in eigenen Stunden zu erteilen.
4. Es wird für zweckmäßig gehalten, daß die Mittelstufe der höheren Schulen erst nach dem 10. Schuljahr abschließt und die Oberstufe demnach nur drei Jahre umfaßt (11. bis 13. Schuljahr). Lediglich für das grundständige altsprachliche Gymnasium, das im 10. Schuljahr mit einer verstärkten Lektüre klassisch-antiker Autoren einsetzt, läßt sich die Behandlung der Antike im Geschichtsunterricht schon im 10. Schuljahr rechtfertigen.

III. Hinführung zur Geschichte

1. Da das Kind schon im Grundschulalter aus der Märchen- und Sagenwelt zur Wirklichkeit als einer gewordenen Welt drängt, ist eine Hinführung zum geschichtlichen Leben im 5. und 6. Schuljahr notwendig. Bei ihrer Gestaltung haben kinderpsychologische Überlegungen - unter selbstverständlicher Achtung vor der geschichtlichen Wahrheit - den Vorrang vor fachwissenschaftlichen Auswahlgesichtspunkten.
2. Nicht gelöst ist die Aufgabe dieser Hinführung mit einem ersten Gang durch die Geschichte in einzelnen Lebensbildern und Darstellungen oder gar mit der ausschließlichen Behandlung von Lesestücken und Sagen.

3. Die Ausweitung der kindlichen Welt in die Geschichte setzt vielmehr eine sorgsame Auswahl und Behandlung von seelisch, möglichst auch räumlich oder zeitlich den Kindern unmittelbar zugänglichen Stoffen voraus. Das sind in erster Linie - aber nicht ausschließlich - anschauliche und lebensvolle Vorgänge im heimatlichen Raum, besonders auch der Ur- und Frühgeschichte. Sie müssen geeignet sein, Freude und lebendige Anteilnahme an der Vergangenheit zu fördern, das Verständnis für die Grundformen der Umweltgestaltung und Gemeinschaftsbildung vorzubereiten und den Zeitsinn zu wecken.
4. Solche Stoffe sind: menschliche Lebensformen einst und jetzt (Bürger, Bauern, Ritter, Mönche; Stadt und Dorf; Ritterburg, Fürstenhof und Bürgerhaus; Schiffbau, Bergbau usw.) sowie Lebensbilder großer Persönlichkeiten, soweit sie für das Kind faßbar sind. Alle Stoffe müssen in lebendige, anschaulich erzählte Handlung gefaßt sein. Zeitlich können die Stoffe aus der gesamten Geschichte zwischen Urzeit und Gegenwart genommen werden.
5. Auf die chronologische Reihenfolge kommt es nicht an; beispielshalber ist der Ausgang von der Gegenwart für viele Themen durchaus empfehlenswert. Der Sinn für das Vorher und Nachher kann im Rahmen dieser Hinführung allmählich wachgerufen werden. Dabei ist die "Zeitleiste" ein wertvolles Hilfsmittel.
6. Sonderbemerkung für die Volksschule: Mit Rücksicht darauf, daß für die Volksschulen nur ein zweijähriger Gang im 7. und 8. Schuljahr vorgesehen ist, müssen der 6. Klasse der Volksschule folgende Stoffgebiete für die Hinführung zur Geschichte zugewiesen werden:
Bilder aus Mesopotamien oder dem Lande der Pyramiden, das Leben Heinrich Schliemanns, Olympia und ein Bild aus dem alten Athen.

IV. Gesichtspunkte zur Unterrichtsgestaltung

1. Der Geschichtslehrer ist verpflichtet, bei seiner Arbeit die Ergebnisse der Jugendpsychologie, insbesondere der modernen Gedächtnisforschung, zu berücksichtigen und seinen Unterricht den Entwicklungsstufen des Jugendlichen gemäß zu gestalten.
2. Auf der Stufe des anschaulichen Erlebens (etwa 11. bis 15. Lebensjahr) verlangt die Jugend nach plastischer und bildhafter Darstellung. Wie al-

le übrigen Fächer hat daher auch der Geschichtsunterricht diesem Verlangen des jungen Menschen nach Anschaulichkeit Rechnung zu tragen.

3. Entsprechend dem "Gestaltgedächtnis", das sich in dieser Phase stark entwickelt, sind die Stoffe möglichst um Persönlichkeiten zu gruppieren, am besten in bewegter Handlung. "Der Geschichtslehrer muß aus den Blöcken der Vergangenheit erst die Statuen heraushauen, ehe er sie vor die Kinder stellt".
4. Da alles Erlebte entsprechend dem Eindruck haftet, den es in der Seele des jungen Menschen hinterläßt, werden die geschichtlichen Ereignisse um so besser behalten, je bildhafter und packender sie erzählt werden. Nur so - in erlebten Szenen - werden die Stoffe der Geschichte über das 15. Lebensjahr hinaus im Gedächtnis lebendig bleiben und weiterführenden Betrachtungen als Grundlage dienen können.
5. Gleichzeitig wenden sich anschaulich und bildhaft erzählte Ereignisse an Gemüt und Werterleben des Kindes und wirken dort - über das Belehrende des geschichtlichen Inhalts hinaus - erziehlisch. Sie tragen auf diese Weise dazu bei, im jungen Menschen eine Werteordnung aufzubauen und sein Gefühlsleben zu veredeln.
6. Schon in den Unterklassen darf der Lehrer nicht bei der Darbietung bildhaft gestalteter Stoffe stehen bleiben. Durch Vergleich mit ähnlichen Ereignissen oder mit Verhältnissen der Gegenwart wird die Jugend schon auf dieser Stufe zu ersten geschichtlichen Begriffen und Erkenntnissen gelangen. Dabei ist sie in steigendem Maße zur Eigentätigkeit, zu Gruppenarbeit, Referaten usw. anzuregen.
7. Erst nach der Pubertät wird mit dem erwachenden Gedächtnis für Sinnzusammenhänge die Stufe der gedanklichen Durchdringung erreicht: Erst jetzt ist der junge Mensch in der Lage, größere Zusammenhänge zu sehen, Wesentliches herauszuschälen, kritisch zu beurteilen und - in stufenmäßiger Beschränkung - geschichtliche Erkenntnisse selbst zu erarbeiten. Dabei gilt es, geschichtliche Erscheinungen in ihrem Eigenwert und im Zusammenhang zu erfassen und ihrer Bedeutung für das Eigenleben und die drängenden Fragen der Gegenwart innezuwerden.

V. Gesichtspunkte zur Stoffauswahl

1. Jeder Stoff ist daraufhin zu prüfen, ob er geeignet ist, die Welt des Jugendlichen organisch auszuweiten (Heimat - Volk - Welt) und die Einsichten in die Grundformen menschlichen Zusammenlebens zu vertiefen.

2. Da der Geschichtsunterricht bei jüngeren Schülern zweckmäßig vom heimatlichen Raum ausgeht, sind die Stoffpläne durch solche Gebiete aus der Heimat- und Landesgeschichte zu ergänzen, die entscheidende landesgeschichtliche oder beispielhafte gesamtgeschichtliche Bedeutung haben.
3. Innerhalb der einzelnen Stoffgebiete ist auf allen Klassenstufen neben der staatlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung auch der Kulturentwicklung im geistigen Sinne der gebührende Raum zuzuweisen, selbst wenn es in den Stoffplänen nicht ausdrücklich gesagt ist.
4. Der Lehrer darf sich nicht durch Lehrpläne und Geschichtsbücher zur Stoff-Fülle verleiten lassen. Er muß vielmehr aus dem Flusse des Geschehens Inseln herausheben, die am Schicksal von einzelnen Menschen und Gemeinschaften historisches Geschehen sichtbar machen.
5. Diese Grundsätze gelten von der Volksschule bis zur höheren Schule für alle Klassenstufen gleichermaßen. Dabei hat die erzieherische Aufgabe den Vorrang vor den Auswahlgesichtspunkten geschichtswissenschaftlicher Art.

VI. Stoffpläne (gelten als Beispiele) ¹⁾

Stoffplan für die Mittelstufe der höheren Schule

7. Schuljahr

1. Der alte Orient

Eine der großen Stromkulturen

2. Die Griechen

Wanderungen und frühe Kolonisation (Troja-Mykenae, die Welt Homers)
- Olympia und die Olympischen Spiele - Die großen Freiheitskämpfe (Marathon, Salamis) - Das Zeitalter des Perikles (Handwerk und Handel, Tempel und Feste. Athen als Demokratie. Athen als Seemacht) - Alexander d. Gr. - Das Weltreich der griechischen Sprache und Kultur (Alexandria und Pergamon).

1) Die Stoffpläne sind ebenfalls in GWU (5. Jahrg. 1954, S. 134 ff.) veröffentlicht worden. Es werden hier nur der Stoffplan für die Mittelstufe der höheren Schule (GWU, a. a. O., S. 136 f.) und der Plan für die Oberstufe der höheren Schule (GWU, a. a. O., S. 138 f.) wiedergegeben. Der Stoffplan für die Volksschule und der Stoffplan für die Mittelschule finden sich in GWU, a. a. O., S. 134 - 136.

3. Die Römer

Die römische Republik (Altrömisches Bauertum, Ständekämpfe, Vorherrschaft in Italien) - Die Kämpfe um das Mittelmeer (Hannibal und Scipio. Zerstörung Karthagos und Korinths) - Bürgerkriege und Diktatoren (Marius, der Mann des Volkes, der Retter Roms, Pompejus und Caesar) - Das Friedensreich des Augustus (Der "Altar des Friedens". Rom als Weltstadt. Herculaneum und Pompeji).

4. Das Christentum

Paulus und seine Missionsreisen - Die Katakomben - Konstantin d. Gr.

5. Germanen und Römer

Die Kultur der Germanen und Kelten (Königsgrab von Seddin; Hallstatt) - Begegnung an Rhein und Donau (Armin und Varus. Trier, Köln. Der Limes. Die Landnahme der Alemannen) - Germanische Reiche am Mittelmeer (Theoderich).

6. Das Frankenreich

Der Aufbau des Reiches durch Chlodwig - Die fränkische Landnahme - Die christliche Mission in Mittel- und Westeuropa - Das Reich Karls des Großen - Byzanz und die Christianisierung Osteuropas.

7. Neue Mächte an den Grenzen des Abendlandes

Der Vorstoß des Islam in die europäische Welt - Die Nordmänner (Wikingerfahrten. Normannische Staatengründungen) - Die Ungarn.

8. Schuljahr

1. Die Gründung des Deutschen Reiches durch Heinrich und Otto

Die Stammesherzogtümer und ihre Einigung durch Heinrich I. Ottos Königskrönung in Aachen, innere Wirren und Kämpfe - Die Abwehr der Ungarn - König Otto und die Kirche (Die Bischöfe, der Papst, Ottos Kaiserkrönung) - Grenzkämpfe im Osten: Die Gründung Magdeburgs.

2. Auseinandertreten von Kirche und Staat

Die Erneuerung des Mönchtums - Cluny, Gottesfrieden, Landfrieden - Heinrich IV., Gregor VII. - Die Romanik.

3. Kreuzzüge und europäisches Rittertum

Der Islam und der erste Kreuzzug - Burgen, Turniere, Minnesang -
Barbarossa und Heinrich der Löwe - Die Deutschherren und Hermann
von Salza.

4. Fürsten, Bauern und Bürger im Mittelalter

Grundherr und Bauer - Rodung und Landesausbau - Der Landesstaat -
Die mittelalterliche Stadt - Bauern, Bürger und Mönche im Osten -
Die Hanse und ihr Handelsraum - Die Gotik.

5. Der Anbruch einer neuen Zeit

Erfindungen (Schießpulver, Kompaß, Taschenuhr, Buchdruck) -
Entdeckungen (Seeweg nach Indien und nach Amerika) - Untermehmer
(Fugger und Welser) - Künstler und Gelehrte (Albrecht Dürer, Hans Sachs,
Kopernikus, Ulrich von Hutten).

6. Die Reformation und die Erneuerung der katholischen Kirche

Luther, Calvin - Soziale Wirren - Der Jesuitenorden - Der Aufstand der
Niederlande.

7. Der Dreißigjährige Krieg

Das böhmische Vorspiel - Wallenstein, Gustav Adolf - Münster und
Osnabrück - Die Auswirkungen des Krieges.

9. Schuljahr

1. Die großen Mächte und der Kampf um die Vorherrschaft

Ludwig XIV. und der absolute Staat - Englands Ausgreifen in die Welt
- Der Spanische Erbfolgekrieg - Türkennot, Prinz Eugen - Peter d. Gr.
und das Ringen um die Ostsee - Der Brandenburgisch-Preußische Staat
(Der Große Kurfürst, Friedrich Wilhelm I.) - Friedrich d. Gr. und
Maria Theresia.

2. Kultur und Gesellschaft des Barock

3. Die amerikanische Unabhängigkeitsbewegung und die Entstehung der Vereinigten Staaten

4. Die Zeit der Französischen Revolution und Napoleons
Die Geburt der "Nation" im Kampf um Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit - Aufstieg und Diktatur Napoleons - Gegenkräfte in Europa - Der Freiherr vom Stein - Der Sturz Napoleons, Mettemich und der Wiener Kongreß.
5. Die Zeit der Restauration
Burschenschaften, Wartburgfest - Das Wiedererstarken der alten Mächte: Die Hl. Allianz - Karlsbader Beschlüsse, Demagogenverfolgungen.
6. Industrielle Revolution und soziale Wandlungen
Die Freihandelslehre, Der Liberalismus - Die Anfänge des Maschinenzeitalters in England - Friedrich List, Eisenbahn, Zollverein - Soziale Probleme und erste Lösungsversuche.
7. Das Ringen des Bürgertums um Einheit und Freiheit
Die Februarrevolution 1848 in Paris - Die Märzrevolution 1848 in Wien und Berlin - Die Paulskirche.

10. Schuljahr

1. Die Neuformung der europäischen Mitte
Cavour und die Einigung Italiens - Die Einigung Deutschlands durch Bismarck - Die Isolierung der Donaumonarchie - Bismarcks Friedenspolitik nach 1870.
2. Wirtschaft, Gesellschaft und Staat vor dem Ersten Weltkrieg
Aufschwung von Industrie und Handel (Großindustrie und Großbanken: Kapital als Weltmacht; Kartelle und Konzeme) - Die soziale Lage und der Staat - Die Stellung der Frau.
3. Der Imperialismus der Großmächte und der Erste Weltkrieg
Der Kampf um Rohstoffe und Absatzmärkte (Deutschland, England, Frankreich, Rußland, Vereinigte Staaten, Japan) - Der Zusammenstoß im Ersten Weltkrieg - Der Zusammenbruch der europäischen Weltmachtstellung.

4. Zwischen den beiden Weltkriegen

Die Weimarer Republik - Der Völkerbund - Weltwirtschaftskrise - Diktaturen.

5. Der Zweite Weltkrieg und seine Auswirkungen

Der Zusammenbruch des europäischen Staaten- und Völkergefüges - Die Emanzipation der Kolonialvölker - Die USA und die UdSSR im Ringen um die Führung der Welt - Deutschland und Europa zwischen den beiden Weltmächten - Versuche einer Neuordnung Europas und der Welt.

Plan für die Oberstufe der höheren Schule

Für die Oberstufe der höheren Schule werden zur Stoffauswahl und zur Stoffbeschränkung folgende Wege vorgeschlagen:

Entweder Hervorhebung der für die Menschheitsgeschichte entscheidenden Abschnitte: Erarbeitung dieser Perioden in der Breite und im Gepräge ihres geistigen, politischen und wirtschaftlich-sozialen Lebens.

Oder Betrachtung nach bestimmten Sach- und Problemkreisen: Tatsachen verschiedener Epochen werden erarbeitet, miteinander verglichen und in Beziehung zur Gegenwart gesetzt.

Die Arbeitsweise dieser beiden Wege verbietet es auch auf der Oberstufe, stoffliche Vollständigkeit anzustreben. Der im folgenden gegebene Plan zählt die für die Menschheitsgeschichte entscheidenden Abschnitte nacheinander auf. Diese Themen wollen nur Gesichtspunkte für die gedankliche Durchdringung eines Zeitabschnittes geben.

Der Lehrer hat die Freiheit, aber auch die Pflicht, den Stoff so auszuwählen, daß am Einzelnen das Ganze einer Epoche lebendig gemacht wird. Es ist nicht daran gedacht und auch nicht möglich, alle hier aufgezählten Themen nacheinander im Unterricht zu behandeln. Ein nochmaliger gleichmäßiger Durchgang durch die Geschichte würde dem Sinn des Oberstufenunterrichts widersprechen.

Vorbemerkung

An den Eingang des Oberstufenkurses gehört eine Besinnung auf Quellen und Methoden der Geschichte als Wissenschaft. Es wird empfohlen, die Darstellung der Kulturepochen zu verbinden mit gelegentlichen vertiefenden Betrachtungen über Wesen und Sinn der Geschichte.

Urgeschichte

Die Behandlung der Frühgeschichte setzt mit dem Zeitpunkt ein, da der Mensch geschichtsbildend wirkt. Es sollte deshalb der Weg zur Sesshaftigkeit, Gruppenbildung und Kultur leitender Gesichtspunkt sein, wobei weltgeschichtliche Ausblicke auf etwa die Sumerer, die Azteken und die Eskimos möglich sind.

Alter Orient

Die Betrachtung der Stromoaskultur in Mesopotamien und Ägypten und die Geschichte Israels dienen der Erkenntnis, daß dort Grundlagen unseres kulturellen Lebens, Anfänge der Staatsverwaltung und die Verbindlichkeit eines gottgesetzten Rechtes sichtbar werden.

Groß - Asien

Erst bei der Behandlung Alexanders des Großen und des Hellenismus ist ein Blick auf die Geschichte der altindischen und altchinesischen Kultur sinnvoll. Es besteht dann die Möglichkeit, die "Achsenzeit der Weltgeschichte" (Jaspers) bewußt zu machen.

Hellas

Gesichtspunkte für die Behandlung der griechischen Geschichte sind:

- a) Der Durchbruch des Individuums als lebensformende und begrifflich erfassende Macht,
- b) die abstrakte Erfassung des Rechts und der Verfassung,
- c) die Kunst als Selbstverwirklichung und Selbstbestätigung des Menschen.

Folgende Abschnitte der griechischen Geschichte erscheinen als Ansatz für diese Fragestellung geeignet:

- 1. Die indogermanische Landnahme: Mykene
- 2. Der Vorstoß des Orients: Kreta
- 3. Ausbreitung und Bindung: Kolonisation, Homer, Delphi, Olympia
- 4. Die Polis, die Abwehr gegen Asien und die kulturelle Akme (Höhepunkt)
- 5. Alexander der Große

Die makedonische Weltreichsidee und die hellenistische Weltkultur.

Rom

Gesichtspunkte für die Behandlung der römischen Geschichte sind:

- a) Die Bedeutung des staatlichen Mittelpunktes
- b) Der Sinn für Kontinuität und Tradition
- c) Ehrfurcht vor den Göttern und Leidenschaft für das Recht (Pax Romana, Aequitas, Fides, Jus gentium)

Folgende Abschnitte der römischen Geschichte erscheinen als Ansatz für diese Fragestellung geeignet:

- 1. "Autochthone" und Zuwanderer in Italien
- 2. Die Republik als Stadtstaat und der italische Flächenstaat
- 3. Eroberung des Mittelmeerraumes in West und Ost. (Die römische Organisation des Mittelmeerraumes und die Rezeption der griechischen Kultur)
- 4. Die Krisis des Gemeindestaates in der Ausweitung der Herrschaft
- 5. Die Augusteische Kultur: virtus Romana - Vergil - die stoische Staatsidee
- 6. Wesen und Wandlungen des Imperiums vom Prinzipat zum Dominat
- 7. Die Bedrohung durch Parther und Germanen
- 8. Die Dezentralisierung durch Diokletian
- 9. Die wirtschaftliche, gesellschaftliche und geistige Krise Konstantin der Große

Mittelalter

Gesichtspunkte für die Behandlung der mittelalterlichen Geschichte sind:

- a) Christentum und Kirche, Mission und Res publica christiana (Augustinus)
- b) Die Antike als fortwirkende und einigende Kraft ("Renaissancen", Aristoteles, Vergil, Römisches Recht)
- c) Der germanische Beitrag: Personenverbandsstaat und Genossenschaftswesen, (Gefolgschaftswesen, Adels Herrschaft, Stadtgemeinde).

Folgende Abschnitte der mittelalterlichen Geschichte erscheinen als Ansatz für diese Fragestellung angemessen:

- 1. Die Römische Kirche als Missionar und Träger der lateinischen Tradition
- 2. Byzanz, seine Weltreichsideologie, die Orthodoxie und der Osten
- 3. Der Islam und seine Weltkultur. Die Aufspaltung des Mittelmeerraumes
- 4. Das Frankenreich und die Verlagerung des abendländischen Schweregewichts nach Norden

5. Der Zerfall des Frankenreichs und das Deutsche Reich
6. Der abendländische Dualismus Kaisertum - Papsttum (Investiturstreit)
7. Das saekularisierte Kaisertum der Hohenstaufen
8. Das universale Papsttum
9. Die hochmittelalterliche Kultur und ihre ständischen Grundlagen (Geistlichkeit - Rittertum)
10. Die Ausbildung der westlichen Nationalstaaten. Die deutsche Fürstentum und die Entwicklung des modernen Staatsgedankens im Landesstaat
11. Das Bürgertum als wirtschaftliche und kulturelle Macht in Europa (Frühkapitalismus in Italien, Flandern und Oberdeutschland; die Hanse).

Neuzeit

Die Geschichte der Neuzeit sollte möglichst unter dem Leitgedanken einer "Weltgeschichte Europas" behandelt werden, und zwar als Geschichte der Weltergreifung durch Europa und als die anhebende Bestimmung Europas durch die Welt. Gesichtspunkte für die Behandlung der neuzeitlichen Geschichte sind:

- a) Reformation und Weltmission
- b) Kolonialimperialismus und europäische Zivilisation
- c) Technik und Industrialisierung, Kapitalismus und Sozialismus
- d) Weltwirtschaft und Weltverkehr
- e) Das Ringen um überstaatliche und übernationale Ordnungen
- f) Der Wandel des Menschenbildes (Freiheit und Bindung)

In folgenden Abschnitten der neuzeitlichen Geschichte bis 1950 können diese Gesichtspunkte mit entsprechender Akzentverlagerung sichtbar gemacht werden:

1. Ausweitung des Weltbildes

Der italienische Stadtstaat und der staatspolitische Individualismus (Machiavelli).

Der Humanismus in Italien, Deutschland und Westeuropa (Der "Gebildete" als besonderer Stand)

Die Kunst der Renaissance

Erfindungen und Entdeckungen. Mission

2. Reformation und katholische Reform, Anfänge des Landeskirchentums und Religionskriege

Spätmittelalterliche Voraussetzungen

Luthers Entwicklung bis zum Anschlag der Thesen

Karl V., sein Weltreich und seine Auseinandersetzung mit den religiösen und politischen Mächten der Zeit

Die Ausbreitung der Reformation und die Ausbildung deutscher Landeskirchen

Zwingli und Calvin; Ausbreitung des Calvinismus

Das Tridentinum und die Gegenreformation

Die Religionskriege

3. Vollendung der fürstlichen Souveränität im Absolutismus

Das Spanien Philipps II. und das Elisabethanische England.

Europa im Zeitalter Ludwigs XIV.; der Aufstieg Österreichs zur Großmacht. Der Absolutismus Peters des Großen und die europäische Wendung Rußlands. Die innere Entwicklung der deutschen Landesstaaten und der Aufstieg Preußens. Deutsche Siedlungsbewegung nach Nordosten und Südosten. Kultur und Gesellschaft des Barock.

4. Die koloniale Expansion, die weltpolitische Rivalität und der europäische Machtkampf

Anfänge der kolonialen Ausbreitung Frankreichs, der Niederlande, Englands

Das erste britische Empire

Die englisch-französische Rivalität und der preußisch-österreichische Dualismus

5. Der Kampf um Freiheit und Menschenrechte

Rationalismus und Empirismus; Staat und Wirtschaft in der Sicht der Aufklärung

Die Unabhängigkeitsbewegung in Nordamerika, ihre religiösen und philosophischen Wurzeln

Voraussetzungen und Ablauf der Französischen Revolution

6. Europa und die Welt im Zeitalter Napoleons

Militärdiktatur und Kaisertum Napoleons

Deutschland im Zeitalter der Französischen Revolution und Napoleons (Auflösung des Deutschen Reiches, staatliche Neugestaltung in Deutschland, Reformen des Freiherrn vom Stein)

Der Kampf Europas gegen die Diktatur Napoleons und die Anfänge der Emanzipation in Übersee

Der Wiener Kongreß, Metternich und die Gleichgewichtspolitik

7. Vollendung des Nationalstaatsgedankens, Industrialisierung und Imperialismus

Restauration, Revolution und Deutsche Bewegung

Die nationale Einigung in Italien und Deutschland

Das Programm des Panlawismus und die Isolierung der Donaumonarchie
Gesellschaft und Staat im Zeitalter der industriellen Revolution und des
Wirtschaftsliberalismus

Der koloniale und wirtschaftliche Imperialismus der europäischen Groß-
mächte und die fortschreitende Emanzipation in Übersee (Japan, China)

8. Das Zeitalter der Weltkriege; der Zusammenbruch des nationalstaatlichen
und kolonialen Denkens

Der Zusammenbruch der europäischen Hegemonie im Ersten Weltkrieg

Der Versuch einer Neuordnung der Welt durch die Pariser Vorortverträge
und den Völkerbund

Die bolschewistische Revolution und die Begründung des Sowjetreichs
Umsturz in Mitteleuropa

Die Weimarer Republik

Die Erschütterung der Welt durch wirtschaftliche Krisen und der Aufstieg
der Diktatoren

Der Zweite Weltkrieg und seine Folgen

Das Ringen um eine neue Ordnung der Welt und um ein neues Menschen-
bild

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

A) Buchveröffentlichungen

- Anselm, Hans: Der Persönlichkeitsbegriff in der Persönlichkeitspädagogik, Unveröffentlichte Dissertation, München 1957.
- Arnold, Alfons: Das christliche Geschichtsbild und der Geschichtsunterricht, in: Christentum und Geschichte, hrsg. vom Vorstand des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer, Düsseldorf 1955, S. 23 ff.
- Arnold, Franz und Hartmann, Max: Geisteswissenschaft und Naturwissenschaft. Einheit der Bildung in der Vielheit der Fächer, Tübingen 1955.
- Becker, Hellmut: Bildung zwischen Plan und Freiheit, Stuttgart 1957.
- Becker, Hellmut und Clemen, Wolfgang: Elternhaus, Höhere Schule und Universität, Würzburg 1957.
- Berdjajew, Nicolai: Der Mensch und die Technik, Berlin 1949.
- Der Sinn der Geschichte. Versuch einer Philosophie des Menschenschicks, Tübingen 1950.
- Bergsträsser, Ludwig: Schule und Erziehung. Der Weg der Jugend in unserer Zeit, Offenbach a. M. 1947.
- Bilder aus der deutschen Geschichte, erzählt von Theodor Heinemann, Düsseldorf 1952.
- Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien, vorgelegt von der "Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule", Berlin 1958.
- Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. von Franz Arnold, Walter Erbe und Eduard Spranger, Stuttgart 1953.
- Binder Gerhart, Frede Günther, Kollnig Karl, Messerschmid Felix: Politische Bildung und Erziehung, Stuttgart 1953.
- Böhm, Wilhelmine: Geschichtsunterricht heute, München 1948.
- Bolkovac, Paul: Weltanschauung und Gegenwart, Nürnberg 1948.
- Bollnow, Otto Friedrich: Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften, Mainz 1949.

Bork, Arnold: Einführung in den Geschichtsunterricht, Berlin 1950.

Bosl, Karl: Heimat- und Landesgeschichte als Grundlage der Universalgeschichte. Eine kleine Historik. In: Unser Geschichtsbild, hrsg. von Karl Rüdinger, München 1954, S. 11 ff. (Das Bildungsgut der Höheren Schule, Geschichtliche Reihe, Band 1).

- Die alte deutsche Freiheit. Geschichtliche Grundlagen des modernen deutschen Staates. In: Unser Geschichtsbild, hrsg. von Karl Rüdinger, München 1955, S. 5 ff. (Das Bildungsgut der Höheren Schule, Geschichtliche Reihe, Band 2).
- Anfänge und Ansatzpunkte deutscher Gesellschaftsentwicklung, in: Gemeinsames Erbe, hrsg. von Karl Rüdinger, München 1959, S. 5 ff. (Das Bildungsgut der Höheren Schule, Geschichtliche Reihe, Band 3).
- Bayern und Italien. Zwölfhundert Jahre kultureller und menschlicher Begegnung. In: Gemeinsames Erbe, hrsg. von Karl Rüdinger, München 1959, S. 55 ff. (Das Bildungsgut der Höheren Schule, Geschichtliche Reihe, Band 3).
- Geschichte und Soziologie, in: Der Mensch in Staat und Gesellschaft, hrsg. von Kunigunde Senninger, München 1956, Seite 25 ff. (Das Bildungsgut der Höheren Schule, Sozialkundliche Reihe, Band I).
- (Hrsg.): Unterrichtswerk für Geschichte, II. Band: Mittelalter, bearb. v. K. Bosl, München 1951.

Brunner, August: Der Stufenbau der Welt. Ontologische Untersuchungen über Person, Leben, Stoff, München und Kempten 1950.

Brunner, Otto: Abendlandisches Geschichtsdenken, Hamburg 1954 (Hamburger Universitätsreden Nr. 17).

Buber, Martin: Dialogisches Leben, Zürich 1947.

Buchheim, Karl: Wahrheit und Geschichte. Zur Begegnung von Glaube und Wissenschaft, München 1950.

Busch, E.: Das Problem eines neuen Geschichtsunterrichts, Bonn 1948.

Butterfield, Herbert: Christentum und Geschichte, Stuttgart 1952.

Caselmann, Christian: Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre, Stuttgart 1949.

Christentum und Geschichte. Vorträge, gehalten auf der Tagung des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer in Bochum (1954), hrsg. vom Vorstand des Landesverbandes nordrhein-westf. Geschichtslehrer, Düsseldorf 1955.

Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, 2. Auflage, Heidelberg 1950.

Cramer, Hans: Gymnasien in Bayern, Bamberg 1952.

- und Strehler, Adolf: Schulreform in Bayern. Arbeitsergebnisse der Stiftung zum Wiederaufbau des bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens, Bad Heilbrunn 1953.

Deimel, Theodor: Das Bildungsziel der höheren Schule, Frankfurt a. M. 1954.

Delp, Alfred; Kämpfer, Beter, Zeuge. Letzte Briefe und Beiträge von Freunden, Berlin 1955.

- Der Mensch und die Geschichte, Colmar 1955.
- Zwischen Welt und Gott, hrsg. von P. Paul Bolkowac S. J., Frankfurt a. M. 1957.

Dempf, Alois: Der Mensch in Staat und Gesellschaft, in: Der Mensch in Staat und Gesellschaft, hrsg. von Kunigunde Senninger, München 1956, S. 9 ff. (Das Bildungsgut der Höheren Schule, Sozialkundliche Reihe, Band I).

- Der Sinn der Geschichte, in: Unser Geschichtsbild, hrsg. von Karl Rüding, München 1955, S. 21 ff. (Das Bildungsgut der Höheren Schule, Geschichtliche Reihe, Band 2).
- Weltordnung und Heilsgeschichte, Einsiedeln 1958.

Derbolav, Josef: Das "Exemplarische" im Bildungsraum des Gymnasiums. Versuche einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens, Düsseldorf 1957.

- Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung, Bonn 1956.

Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42, hrsg. von Rudolf Benze, Berlin 1943.

Deutscher Geist zwischen Gestern und Morgen, hrsg. von Joachim Moras und Hans Paeschke unter Mitwirkung von Wolfgang v. Einsiedel, Stuttgart 1954.

Dokumente zur Schulreform in Bayern: siehe Merkt, Hans (Bearb.)

Dürr, Otto: Probleme der Gesinnungsbildung, Heidelberg 1950.

- Über die Heimatkunde zum Geschichtsunterricht, München 1959.

Ebeling, Hans: Methodik des Geschichtsunterrichts, Hannover - Darmstadt 1953, 2. Auflage 1955.

Ebner, Ferdinand: Wort und Liebe, Regensburg 1935.

Eckert, Georg und Otto-Ernst Schüddekopf: Deutschland - Frankreich - Europa. Die Deutsch-Französische Verständigung und der Geschichtsunterricht, Baden-Baden 1953.

- und Otto-Ernst Schüddekopf: Wie andere uns sehen. Die letzten hundert Jahre deutscher Geschichte in europäischen Schulbüchern, Braunschweig 1955.

Edelmann, M. und Disch, K.: Deutsche Geschichte von 1871 bis zur Gegenwart, Leipzig - Berlin 1942 (3. Auflage).

Erdmann, Karl-Dietrich: Die Zeit der Weltkriege, 4. Band des "Handbuchs der deutschen Geschichte" von Bruno Gebhardt, 8. Auflage, hrsg. von Herbert Grundmann, Stuttgart 1959.

Erziehung durch Geschichte. Hessische Beiträge zur Schulreform, II. Jahrg. 1950, Heft 24: Bericht des Ausschusses für Geschichte, erstattet von Ida Maria Bauer. (Diese Beiträge sind durch den Hessischen Landes-schulbeirat, Wiesbaden, Gutenbergplatz 3, zu beziehen.)

Erziehung zum Menschen. Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, hrsg. von Wilhelm Danielsen, Frankfurt a. M. 1954.

Europa und der Nationalismus, Bericht über das III. Internationale Historikertreffen in Speyer, 17. - 20. 10. 1949, Baden-Baden 1950.

Europäisch-asiatischer Dialog. Vorträge, gehalten auf der Tagung des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer in Bottrop (1955), hrsg. vom Vorstand des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer, Düsseldorf 1956.

Ewig, Eugen und Anton Gail: Das Mittelalter. Erbe des Abendlandes, Oberstufe, Teil II, Düsseldorf 1952.

- Fendt, Franz: Aufriß eines deutschen Bildungsplanes, München 1946.
- Finbert, E. J.: Pioniere der Hoffnung, Düsseldorf 1957.
- Fischer, Aloys: Über Sinn und Wert geschichtlicher Bildung in der Gegenwart, München 1932.
- Fischl, Johann: Was ist der Mensch? Sinndeutung des Lebens und der Geschichte, Graz - Wien 1948.
- Flake, Wilma: Geschichtsbilder, Paderborn 1952.
- Fleckenstein, Helmuth: Höhere Schulen auf neuen Wegen. Ein Bericht über neue Unterrichts- und Organisationsformen an Höheren Schulen in der Bundesrepublik, Frankfurt a. M. 1958.
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1950 (2. Auflage).
- Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung, Bad Godesberg 1947.
 - Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954.
 - Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, Heidelberg 1959.
 - Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode, 2. Auflage, Weinheim a. d. Bergstraße 1953.
- Freudenfeld, B.: Israel, München 1959.
- Friedlaender, Ernst: Deutsche Jugend. Fünf Reden, Darmstadt 1947.
- Friedrich, Fritz: Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen, Leipzig 1915.
- Funke, Hermann und Müller-Claudius, Michael: Menschlichkeit als Erziehungsziel. Grundlegung und Praxis für den Unterricht, Frankfurt a. M. 1950.
- Furlani, Giuseppe: Babylonien und Assyrien, in: Historia Mundi, II. Band, München 1953, S. 261 ff.
- Gablentz, Otto Heinrich von der: Geschichtliche Verantwortung. Zum christlichen Verständnis der deutschen Geschichte, Stuttgart 1949.

- Gemeinsames Erbe. Perspektiven europäischer Geschichte, hrsg. von Karl Rüdinger, München 1959 (Das Bildungsgut der Höheren Schule, Geschichtliche Reihe, Band 3).
- Geschichtsbilder, bearbeitet von Wilma Flake. Geschichtliches Unterrichtswerk, hrsg. von R. H. Tenbrock, Paderborn 1952.
- Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Schulen, bearbeitet von H. Warneck und P. Müller, hrsg. von Hans Wameck, 3. Auflage, München - Berlin 1941.
- Geschichtsbuch für die deutsche Jugend, bearbeitet von B. Kumsteller, U. Haacke, B. Schneider, 2. Auflage, Leipzig 1941.
- Geschichtsbuch für die Oberstufe der Höheren Schulen in Deutschland. Geschichte unserer Welt, 2. Band: Die Vorherrschaft Europas, 1. Teil: Von Karl dem Großen bis zur Gegenreformation (bearbeitet von Emmi Heller, Helene Wieruszowsky und Hugo Bieber), 2. Teil: Von der Aufklärung bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts (bearbeitet von Hugo Bieber), Berlin o. J.
- Geschichtsfries des Verlages "Der Neue Schulmann", Stuttgart 1952 und 1953.
- Geschichtsunterricht. Brücke zwischen den Völkern, hrsg. vom Internationalen Schulbuchinstitut an der Kant-Hochschule, Braunschweig 1954.
- Geschichtsunterricht in einer sich wandelnden Welt. Ein Beitrag zur internationalen Verständigung, hrsg. von der Bundeszentrale für Heimatdienst, Bonn 1953.
- Geschichtsunterricht in unserer Zeit. Grundfragen und Methoden, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Braunschweig 1951.
- Gibt es ein deutsches Geschichtsbild? Konferenz der Ranke-Gesellschaft, Vereinigung für Geschichte im öffentlichen Leben, Band I (Jahrbuch der Ranke-Gesellschaft 1954), Frankfurt a. M. 1955.
- Goes, Albrecht: Jugend unterm Schicksal. Lebensberichte junger Deutscher, Hamburg 1950.
- Gollwitzer, Helmut, Käthe Kuhn und Reinhold Schneider (Hrsg.): Du hast mich heimgesucht bei Nacht. Abschiedsbriefe und Aufzeichnungen des Widerstandes 1933 - 45, München 1954.

Graff, K. H.: Zur Methodik des Geschichtsunterrichts. Vorschläge, Hinweise, Anregungen, Versuche, Angermund b. Düsseldorf o. J.

Gruhle, Hans W.: Geschichtsschreibung und Psychologie, Bonn 1953.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und das Gesetz über das Bundesverfassungsgericht vom 12. März 1951, Textausgabe mit Sachregister, hrsg. von Reinhold Mercker, Stuttgart 1953.

Guardini, Romano: Das Ende der Neuzeit, Würzburg 1951.

- Die Macht, Würzburg 1951.

- Grundlegung der Bildungslehre, Würzburg o. J.

Gymnasien in Bayern: siehe Cramer, Hans.

Haecker, Theodor: Christentum und Kultur, München 1946.

- Der Christ und die Geschichte, 2. Auflage, München 1949.

Handbuch für die Neugestaltung von Schulbüchern und Lehrmitteln, im Sinne einer internationalen Verständigung, UNESCO, Paris 1951.

Handbuch für den Geschichtslehrer, hrsg. von Oskar Kende, Band I: Willy Moog, Geschichtsphilosophie und Geschichtsunterricht in ihren wichtigsten Problemen, Leipzig und Wien 1927.

Handbuch des Geschichtsunterrichts, hrsg. von Wolfgang Kleinknecht und Wolfgang Lohan u. a., Band I: Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, bearbeitet von W. Kleinknecht, W. Lohan u. a.; Band II: Materialien für den Geschichtsunterricht in mittleren Klassen: Das Altertum, hrsg. von W. Kleinknecht und Herbert Krieger; Frankfurt a. M. 1959 (2. Auflage) und 1958.

Hansen, Wilhelm: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, 3. Auflage, München 1952.

Hassell, Ulrich von: Vom anderen Deutschland. Aus den nachgelassenen Tagebüchern 1938 bis 1944, Zürich 1946.

Hehlmann, Wilhelm: Pädagogisches Wörterbuch, 3. Auflage, Stuttgart 1942.

- Wörterbuch der Pädagogik, 4. Auflage, Stuttgart 1953.

Heimpel, Hermann: Kapitulation vor der Geschichte? Gedanken zur Zeit, Göttingen 1956 (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Nr. 27).

- Heimpel, Hermann: Der Mensch in seiner Gegenwart. Sieben historische Essays. Göttingen 1954.
- Heinemann, Theodor: Bilder aus der deutschen Geschichte, Unterstufenband des Geschichtswerks "Erbe des Abendlandes", Düsseldorf 1952.
- Hellmer, Joachim: Recht. Das Fischer Lexikon, Band 12, Frankfurt a. M. 1959.
- Hellpach, Willy: PAX FUTURA. Die Erziehung des friedlichen Menschen durch eine konservative Demokratie, Braunschweig 1949.
- Heumann, Hans: Handbuch der Unterrichtshilfen. Beurteilung und Verwend von Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln, Essen 1957.
- Heuss, Alfred: Verlust der Geschichte, Göttingen 1959. (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Nr. 82).
- Heuss, Theodor: Dank und Bekenntnis. Gedenkrede zum 20. Juli 1944, Tübingen 1954.
- Reden an die Jugend, Tübingen 1956.
- Hill, C. P.: Suggestions on the Teaching of History, UNESCO, Paris 1953.
- Historia Mundi. Ein Handbuch der Weltgeschichte in zehn Bänden, begründet von Fritz Kern. II. Band: Grundlagen und Entfaltung der ältesten Hochkulturen, München 1953.
- Historischer Materialismus und europäisches Geschichtsdenken. Vorträge, gehalten auf der Tagung des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer in Wanne-Eickel (20. bis 24. Oktober 1953), hrsg. vom Vorstand des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer, Düsseldorf 1954.
- Hoerd, Philipp: Geschichte und Geschichtsunterricht, Karlsruhe 1926.
- Hofer, Walther: Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933 bis 1945. Fischer-Bücherei, Band 172, Frankfurt a. M. 1957.
- Geschichte zwischen Philosophie und Politik, Stuttgart 1956.
- Geschichtsschreibung und Weltanschauung. Betrachtungen zum Werk Friedrich Meineckes, München 1950.

Horn, HansUlrich: Die Neuordnung des Schulbuchwesens und Schulbuchfragen im Kriege, in: Deutsche Schulerziehung, Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42, Berlin 1943, S. 77 ff.

Huizinga, J.: Im Bann der Geschichte - Betrachtungen und Gestaltungen, Amsterdam 1954.

Hylla, Erich und Wrinkle, W. L.: Die Schulen in Westeuropa, Bad Nauheim 1953.

Jäger, Oskar: Geschichtsunterricht, München 1905 (2. Auflage).

Jäger, Wolfgang u. a.: Unsere jüdischen Mitbürger, München 1958.

Jugend unterm Schicksal. Lebensberichte junger Deutscher 1946 bis 1949, ausgewählt und hrsg. von Kurt Haß, Hamburg 1950.

Keilhacker, Martin: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler, Freiburg i. Br. 1932.

- Erziehungsformen in ihrer Bedeutung für die pädagogische Lage der Gegenwart, Stuttgart 1950.
- und Margarete: Jugend und Spielfilm, Stuttgart o. J.
- Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik, Stuttgart 1958.
- Pädagogische Psychologie, Regensburg 1954 (4. Auflage).

Keitz, Hans: Der neue Geist im Geschichtsunterricht, Würzburg 1949.

Kenworthy, Leonhard S.: Der Lehrer und das Nachkriegskind in den vom Kriege zerstörten Ländern, Heidelberg 1947.

Kirn, Paul: Das Bild des Menschen in der Geschichtsschreibung von Polybios bis Ranke, Göttingen 1955.

Kleinknecht, Wolfgang und Lohan, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch des Geschichtsunterrichts, Band I: Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, 2. Auflage, Frankfurt a. M. 1959.

Klepper, Otto: Bildung und Ethos als Voraussetzung des politischen Handelns, Frankfurt a. M. 1952.

König, K. und Witte, K.: Grundprobleme und Aufgaben des Geschichtsunterrichts von heute, Paderborn 1947.

Kramer, Mario: Kulturgeschichte als Aufgabe der Zeit. Betrachtungen aus der Werkstatt eines Historikers, Berlin und Hannover 1949.

Kroh, Oswald: Revision der Erziehung, Heidelberg 1952.

Kromayer, Bertil: Werden und Ziele der UNESCO, Unveröffentlichte Dissertation, München 1956.

Krüger, Gerhard: Die Geschichte im Denken der Gegenwart, in: Große Geschichtsdenker, hrsg. v. R. Stadelmann, Tübingen und Stuttgart 1949, S. 219 ff.

- Grundfragen der Philosophie, Geschichte - Wahrheit - Wissenschaft, Frankfurt a. M. 1958.

Kutzleb, Hjalmar: Geschichtserzählungen, Vorstufenband des vom E. Klett Verlag betreuten "Geschichtlichen Unterrichtswerks", 3. Auflage, Stuttgart 1954.

- Antike Sagen, Stuttgart 1955.

Lamm, Hans: Von Juden in München, München 1958.

Lange, M. G.: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands, Frankfurt a. M. 1954.

Leber, Annedore: Das Gewissen steht auf. 64 Lebensbilder aus dem deutschen Widerstand 1933 bis 1945, Berlin und Frankfurt a. M. 1956.

Lehmann, Käthe: Erziehung zu Ehrfurcht und Duldsamkeit, Bonn 1947.
(Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. v. J. Schnippenkötter, Heft 10.)

Lersch, Philipp: Aufbau der Person, 6. Auflage, München 1954.

- Der Mensch in der Gegenwart, München 1947.

Lexikon der Pädagogik, hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, Band I, Freiburg 1952.

Litt, Theodor: Der Mensch vor der Geschichte, Bremen 1950.

- Die Frage nach dem Sinn der Geschichte, München 1948.
- Die Geschichte und das Übergeschichtliche, Hamburg 1949.

Litt, Theodor: Die Wiedererweckung des geschichtlichen Bewußtseins, Heidelberg 1956.

- Führen oder wachsen lassen, Stuttgart 1952.
- Geschichte und Leben, 2. Auflage, Berlin 1925.
- Geschichte und Verantwortung, Wiesbaden 1947.
- Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie, München 1950.
- Staatsgewalt und Sittlichkeit, München 1948.
- Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens, München 1948.
- Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ostgegensatzes, 2. Auflage, Heidelberg 1959.

Loebel, Hansgeorg (Hrsg.): Europa. Vermächtnis und Verpflichtung, Frankfurt a. M. 1957.

Loewe, Hans: Die Stellung des Geschichtsunterrichts in Bayern, in: Handbuch für den Geschichtslehrer, hrsg. v. Oskar Kende, Band 1, Leipzig und Wien 1927, S. 219 ff.

Lombardi, Riccardo: Der Mensch im Drama der Geschichte, Frankfurt a. M. 1951.

Löffler, Eugen: Der Wiederaufbau des Schulwesens nach 1945, in: Bildungsfragen der Gegenwart, Stuttgart 1953, S. 13 ff.

Löwith, Karl: Christentum und Geschichte, in: Christentum und Geschichte, Düsseldorf 1955, S. 9 ff.

- Weltgeschichte und Heilsgeschehen. Die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie, Stuttgart 1953.

Lübke, Norbert: Gegenwartsnahe Geschichtsunterricht. Sachliche und psychologische Überlegungen. Methodisch-praktische Anleitung zum Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen, Dortmund 1950.

Marcel, Gabriel: Homo viator, Düsseldorf 1949.

Mayer, Anton: Probleme, Ziele und Grenzen der Geschichtsrevision, Reden und Vorträge der Hochschule Passau, Heft VII, Nürnberg - Bamberg - Passau 1947.

- Mayer, Ernst: Die Bildungswerte des Geschichtsunterrichts, Wien 1959.
- Meinecke, Friedrich: Die deutsche Katastrophe. Erinnerungen und Betrachtungen, Wiesbaden 1946.
- Schaffender Spiegel. Studien zur deutschen Geschichtsschreibung und Geschichtsauffassung, Stuttgart 1948.
- Mennicken, Peter: Europäisch-asiatischer Dialog, in: Europäisch-asiatischer Dialog, Düsseldorf 1956, S. 97 ff.
- Merkt, Hans (Bearb.): Dokumente zur Schulreform in Bayern, hrsg. vom Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 1952.
- Metzger, Wolfgang: Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit, Frankfurt a. M. 1949.
- Meyer, Ernst und Jung, Rolf: Der Geschichtsfries. Arbeitsmittel für den Geschichtsunterricht. Nürnberg 1952.
- Moers, Martha: Das weibliche Seelenleben, seine Entwicklung in Kindheit und Jugend, 3. Auflage, Bonn 1950.
- Moortgat, Anton: Grundlagen und Entfaltung der sumerisch-akkadischen Kultur, in: Historia Mundi, II. Band, München 1953, S. 224 ff.
- Mommsen, Wilhelm: Zur Stoffauswahl im Geschichtsunterricht, in: Geschichtsunterricht in unserer Zeit, Braunschweig 1951, S. 54 ff.
- Müller, Karl: Vom Sinn der höheren Schule. Drei Vorträge, 2. Auflage, Frankfurt a. M. - Berlin - Bonn 1954.
- Müller, Otto Heinrich: Deutsche Geschichte in Kurzfassung, Frankfurt a. M. 1949.
- Müller-Graff, Carl H.: Irrweg und Umkehr. Betrachtungen über das Schicksal Deutschlands, Stuttgart 1948.
- Münzhuber, Joseph: Eine Einführung in die Philosophie, Nürnberg 1948.
- Newe, Heinrich: Der exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit, Kiel 1960.
- Nicol, Wolf: Die Vollmacht des Gewissens. Deutsche Gespräche über das Recht zum Widerstand, Bonn 1954. (Heft 6 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst.)

Niebuhr, Reinhold: Glaube und Geschichte, München 1951.

Nohl, Hermann: Pädagogik aus 30 Jahren, Frankfurt a. M. 1949, S. 62 ff.

Nüchter, Friedrich: Im Strom der Zeit, Bad Heilbrunn o. J.

Oetinger, Friedrich: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1956 (3. Auflage).

Oltrogge, Wilhelm: Der Geschichtsunterricht, Hannover 1958.

Omstein, Hans: Der Antisemitismus. Deutung und Überwindung. Ein Versuch, Zürich 1946.

Petersen-Müller, Else (Hrsg.): Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Mülheim/Ruhr 1954.

Petry, L.: Der deutsche Osten in unserem Geschichtsbild, in: Gibt es ein deutsches Geschichtsbild?, Frankfurt a. M. - Berlin - Bonn 1955, S. 121 ff.

Petzelt, Alfred: Kindheit, Jugend, Reifezeit, Freiburg 1951.

- Grundzüge systematischer Pädagogik, Stuttgart 1947.
- Grundlegung der Erziehung, Freiburg i. Br. 1954.
- Von der Frage. Eine Studie zum Begriff der Bildung, Freiburg i. Br. 1957.
- Wissen und Haltung, Freiburg i. Br. 1955.

Pfälzisches Lehrerweisenstift: Zeitfragen der Deutschen Geschichte, Otterbach/Pfalz o. J. (Neuauflage)

Piaget, Jean: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde, Zürich 1955.

Pieper, Josef: Über das christliche Menschenbild, München 1950.

- Über den Begriff der Tradition, in: Tradition im Industriezeitalter, Düsseldorf 1959, S. 9 ff.

Politische Bildung und Erziehung, hrsg. von Gerhart Binder, Günther Frede, Karl Kollnig und Felix Messerschmid, Stuttgart 1953.

Ranke, Leopold von: Die großen Mächte. Politisches Gespräch. Mit einem Nachwort von Theodor Schieder, Göttingen 1955.

Rassenfrage - heute. Hrsg.: Deutscher Koordinierungsrat, Frankfurt a. M. und Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit München, München 1955.

Rassow, Peter: Der Historiker und seine Gegenwart, München 1948.

Rauch, Georg von: Das Geschichtsbild der Sowjetzone, in: Gibt es ein deutsches Geschichtsbild? Frankfurt a. M. 1955, S. 101 ff.

Remplein, Heinz: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München und Basel 1958.

- Psychologie der Persönlichkeit, München und Basel 1954.

Ried, Georg: Auftrag und Gefährdung der Höheren Schule, Frankfurt a. M. - Berlin - Bonn.

- Die Höhere Schule im kulturellen Kraftfeld, Donauwörth.

- Dokumente zur Schulpolitik. Stellungnahmen des Deutschen Philologenverbandes und anderer Verbände und Einrichtungen 1949 bis 1955, Frankfurt a. M. - Berlin - Bonn 1956.

Ritter, Gerhard: Carl Goerdeler und die deutsche Widerstandsbewegung, Stuttgart 1954.

- Das sittliche Problem der Macht, Bern 1948.

- Das Problem des Militarismus in Deutschland, Bonn 1954.

- Die Dämonie der Macht, Stuttgart 1947.

- Europa und die deutsche Frage, München 1948.

- Geschichte als Bildungsmacht, 2. Auflage, 16. bis 18. Tausend, als Band 6 der Reihe "Der Deutschenspiegel", hrsg. von Gerhart Binder, erschienen, Stuttgart 1949.

Ritter, Joachim: Europäisierung als europäisches Problem, in: Europäisch-asiatischer Dialog, Düsseldorf 1956, S. 9 ff.

Roessler, Wilhelm: Jugend im Erziehungsfeld. Haltung und Verhalten der deutschen Jugend in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der westdeutschen Jugend der Gegenwart, Düsseldorf 1957.

Roth, Heinrich: Autoritär oder demokratisch erziehen?, Stuttgart 1955.

- Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, 2. Auflage, München 1958.
- Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 2. Auflage, Berlin - Hannover - Darmstadt 1958.

Rothacker, Erich: Mensch und Geschichte. Studien zur Anthropologie und Wissenschaftsgeschichte, Bonn 1950.

Rothfels, Hans: Die Opposition gegen Hitler, Band 198 der Fischer Bücherei, Frankfurt a. M. und Hamburg 1958.

- Zeitgeschichtliche Betrachtungen, Göttingen 1959.

Schaller, Anselm: Rassenkunde in der Schule? In: Rassenfrage - heute, München 1955, S. 79 ff.

Scheidt-Kauer: Zum neuen Geschichtsbild, Ulm 1946.

Scheiblhuber, A. Cl.: Kindlicher Geschichtsunterricht, Nürnberg 1920.

Scheuerl, Hans: Das Problem der Stofffülle, in: Probleme einer Schulreform, hrsg. von Becker u. a., Stuttgart 1959.

- Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips, Tübingen 1958.

Schmücker, Else: Genehmigung von Schulbüchern und Lehrmitteln, in: Lexikon der Pädagogik (Herder), II. Band, Sp. 329 ff., Freiburg i. Br. 1953.

Schnabel, Franz: Das Interesse der Gegenwart am 19. Jahrhundert, in: Unser Geschichtsbild, Band 2, München 1955, S. 115 ff.

- Die moderne Technik in der geschichtlichen Entwicklung, in: Unser Geschichtsbild, Band 1, München 1954, S. 131 ff.
- Staat und Recht in der Geschichte. Skriptum des Studentenwerks München, München 1947.
- Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert, I. Band, 4. Auflage, Freiburg i. Br. 1948.

Schneid, Alois: Sachzeichnungen für den Geschichtsunterricht, Donauwörth o. J.

Schneider, Friedrich: Einführung in die Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Graz - Wien - Köln 1953.

- Prognose der Erziehung im technischen Zeitalter. In: Die zwischenmenschliche Erziehung und ihre Formen, hrsg. von Leopold Prohaska, Wien 1958, S. 127 ff. (Veröffentlichungen des Instituts für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg, Band X.)
- Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg 1947.

Schneider, Reinhold: Der Mensch vor dem Gericht der Geschichte, Augsburg - Göggingen o. J.

Schnippenkötter, Josef: Zum Nordwestdeutschen Plan für höhere Schulen, Bonn 1947.

Schramm, Percy Ernst: Der König von Frankreich. Das Wesen der Monarchie vom 9. bis zum 16. Jahrhundert, Band I, Weimar 1939.

Schubart, Wilhelm: Glaube und Bildung im Wandel der Zeiten, München 1947.

Schümmer, Karl: Die innere Gestalt der höheren Schule. Gedanken zu den neuen Lehrplänen, Bonn 1946.

Schüssler, Wilhelm: Um das Geschichtsbild, Gladbeck 1953.

Seel, Otto: Wege und Irrwege der Antikendeutung, in: Aus dem Bildungsgut der Antike, hrsg. von Friedrich Hörmann, München 1956, S. 21 ff. (Das Bildungsgut der Höheren Schule, im Auftrage des Bayer. Staatsmin. f. U. u. K., hrsg. von Karl Rüdinger, Klassische Reihe, Band I.)

Seitzer, Otto: Gemeinschaftskunde für 12- bis 16jährige Jungen und Mädchen. Stoffliche und methodische Handreichung für den Lehrer, Stuttgart 1952.

Sellmair, Josef: Bildung in der Zeitenwende, Würzburg 1951.

- Humanitas Christiana. Geschichte des christlichen Humanismus, München 1949.
- Lehren der Geschichte, Donauwörth 1949.

Sieburg, Friedrich: Die Lust am Untergang. Selbstgespräche auf Bundesebene, Hamburg 1954.

Siewerth, Gustav: Umbesinnung und Neubegründung im deutschen und abendländischen Geschichtsdenken, Steinfeld/Eifel o. J.

- Wagnis und Bewahrung. Zur metaphysischen Begründung des erzieherischen Auftrags, Düsseldorf 1959.

Sonntag, Kurt: Das geschichtliche Bewußtsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie. (Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde), Erfurt 1932.

Spindler, Max: Der neue bayerische Staat des neunzehnten Jahrhunderts, in: Unser Geschichtsbild, Band 1, München 1954, S. 161 ff.

- Von der Bayerischen Geschichte, ihrer Erforschung, Darstellung und Pflege seit dem Anfang des neunzehnten Jahrhunderts, in: Unser Geschichtsbild, Band 2, München 1955, S. 81 ff.

Spörl, Johannes: Bernhard von Clairvaux oder das Problem historischer Größe, in: Unser Geschichtsbild, Band 1, München 1954, S. 113 ff.

- Wandel des Welt- und Geschichtsbildes im 12. Jahrhundert? In: Unser Geschichtsbild, Band 2, München 1955, S. 99 ff.

Spranger, Eduard: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Bonn 1957.

- Gutachten zu den "Richtlinien für den Geschichtsunterricht an allen Schulen im Lande Hessen". In: Hessische Beiträge zur Schulreform, 2. Jahrg. 1950, Heft 24: "Erziehung durch Geschichte", Bericht des Ausschusses für Geschichte im Hessischen Landesschulbeirat.
- Kulturfragen der Gegenwart, Heidelberg 1953.
- Kulturpathologie?, Tübingen 1947.
- Psychologie des Jugendalters, 23. Auflage, Heidelberg 1953.

Stahl, Erna: Jugend im Schatten von gestern. Aufsätze Jugendlicher, Hamburg 1948.

Steinbüchel, Theodor: Christliche Lebenshaltungen in der Krisis der Zeit und des Menschen, Frankfurt a. M. 1949.

- Zerfall des christlichen Ethos im XIX. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 1951.

Stippel, Fritz: Die Zerstörung der Person. Kritische Studie zur national-sozialistischen Pädagogik, Donauwörth 1957.

Stroh, Richard: Thematischer Geschichtsunterricht. Ein Unterrichtsversuch, Oberursel/Ts. o. J.

Strunz, Kurt (Hrsg.): Pädagogische Psychologie für höhere Schulen, München - Basel 1959.

Stürmann, Josef: Systematische Anthropologie. Ontologie des Menschen, München 1955.

- Der Mensch in der Geschichte. Versuch einer philosophisch-anthropologischen Geschichtsbetrachtung, München 1949.

Teaching History. Her Majesty's Stationary Office, London 1952.

Tellus-Geschichts-Fries, Verlag Tellus, Essen o. J.

Thielicke, Helmut: Der Nihilismus. Entstehung, Wesen, Überwindung, Tübingen 1950.

Thieme, Karl: Abendländisches Geschichtsbild und europäische Wirklichkeit, in: Historischer Materialismus und europäisches Geschichtsdenken, Düsseldorf 1954, S. 66 ff.

- Das Verhältnis der geschichtlich-theologischen zur geschichtsjenseitig-philosophischen Wahrheit nach christlichem Verständnis, in: Christentum und Geschichte, Düsseldorf 1955, S. 15 ff.
- Die Weitergabe geschichtlicher Überlieferung und die historische Kritik im geschichtlichen Unterricht der höheren Schule, in: Tradition im Industriezeitalter, Düsseldorf 1959, S. 83 ff.

Tradition im Industriezeitalter. Vorträge, gehalten auf der Tagung des Landesverbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer in Köln und Dortmund (24. - 27. 10. 1956, 23. - 25. 10. 1957), Düsseldorf 1959.

Unser Geschichtsbild (Das Bildungsgut der Höheren Schule, Geschichtliche Reihe), hrsg. im Auftrage des Bayer. Staatsmin. f. U. u. K. von Karl Rüdinger, Band 1: Wege zu einer universalen Geschichtsbetrachtung, München 1954; Band 2: Der Sinn in der Geschichte, München 1955.

Verhandlungsbericht und Vorschläge für die Gestaltung des sozialkundlichen Unterrichts in der deutschen Schule. Internationale Arbeitsgemeinschaft für Sozialkunde in Heidelberg 17. 7. bis 26. 8. 1950, Frankfurt a. M. 1951.

- Vogt, Joseph: Gesetz und Handlungsfreiheit in der Geschichte. Studien zur historischen Wiederholung, Stuttgart 1955.
- Wagenschein, Martin: Das "exemplarische Lehren" als ein Weg zur Erneuerung der Höheren Schule, Hamburg 1954.
- Warneck, H. (Hrsg.): Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Schulen, 3. Auflage, München - Berlin 1941.
- Wasem, Erich: Presse - Rundfunk - Fernsehen - Reklame pädagogisch gesehen, München - Basel 1959.
- Weber, A.: Abschied von der bisherigen Geschichte, Hamburg 1946.
- Weinkauff, Hermann: Die Militäropposition gegen Hitler und das Widerstandsrecht, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 5, Bonn 1954.
- Weinstock, Heinrich: Die abendländische Ordnung der deutschen Bildungsanstalten, Stuttgart 1947.
- Weltgeschichte im Aufriß. Arbeits- und Quellenbuch in drei Bänden. Gesamtentwurf: Hermann Meyer, Darmstadt. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt a. M., Bd. I (Altertum), 1955; Bd. II (Vom Frankenreich bis zum Ende des absolutistischen Zeitalters), 1954; Bd. III (Von der Franz. Rev. bis zur Gegenwart), 2. Auflage, 1954.
- Weniger, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim/Bergstraße 1952.
- Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig und Berlin 1926.
 - Die historischen Grundlagen des abendländischen Geschichtsbildes, in: Historischer Materialismus und europäisches Geschichtsdenken, Düsseldorf 1954, S. 54 ff.
 - Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplanes, Weinheim/Bergstraße o. J.
 - Neue Wege im Geschichtsunterricht (mit Beiträgen von Hermann Heimpel und Hermann Kömer), Frankfurt a. M. 1949; 2. Auflage, Frankfurt a. M. 1957.
 - Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung. Zwei Denkschriften, Würzburg 1954.

- Weniger, Erich: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, Oldenburg 1951.
- Wenzl, Aloys: Geist ~~und~~ Zeitgeist zweier Generationen, München 1946.
- Wege und Irrwege der modernen Rassen- und Völkerpsychologie, in: Rassenfrage - heute, München 1955, S. 9 ff.
- Weymar, Ernst: Die neuere Geschichte in den Schulbüchern europäischer Länder. Vom Ende des Mittelalters bis zum Vorabend der Französischen Revolution, Braunschweig 1956.
- Wilhelm, Theodor: Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1959.
- Wilmanns, Ernst: Geschichtsunterricht. Grundlegung seiner Methodik, Stuttgart 1949.
- Witte, Kurt und König, Karl: Deutsche Geschichte in europäischem Zusammenhang, Band I, Das Mittelalter mit einer Rückschau auf die Antike, Band II, 1450 bis 1789, Braunschweig 1948.
- Wittram, Reinhard: Das Interesse an der Geschichte. Zwölf Vorlesungen über Fragen des zeitgenössischen Geschichtsverständnisses, Göttingen 1958. (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Nr. 59, 60, 61.)
- Wolf, Ernst: Heilsgeschichte im Geschichtsbewußtsein und im geschichtlichen Ablauf des europäischen Mittelalters, in: Christentum und Geschichte, Düsseldorf 1955, S. 34 ff.
- Wühr, Wilhelm: Der gegenwärtige Geschichtsunterricht in Deutschland, in: Europa und der Nationalismus, Baden-Baden 1950, S. 177 ff.
- Wurtenberg, Gustav: Existenz und Erziehung. Zur Grundlegung einer wirklichkeitsnahen Erziehung, Düsseldorf 1949.
- Nero oder die Macht der Dämonen, Düsseldorf 1947.
- Zeller, Eberhard: Geist der Freiheit. Der zwanzigste Juli 1944, 3. Auflage, München 1956.
- Zietz, Karl: Der Geschichtsunterricht im Lichte der Jugendpsychologie. In: Geschichtsunterricht in unserer Zeit, Braunschweig 1951, S. 35 ff.
- Zur Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Bericht der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Horb a. Neckar 1952.

Zur Praxis des Geschichtsunterrichts. : Anlässlich der Geschichtslehrertagung in Hohenschwangau hrsg. von der Fachgruppe "Deutsch-Geschichte" im Bayerischen Philologenverband, Frankfurt a. M. und Berlin 1953.

B) Veröffentlichungen in Zeitschriften

GWU = Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, hrsggeg. von K. D. Erdmann und F. Messerschmid, 1. Jahrg. 1949 ff. (E. Klett Verlag, Stuttgart)

Adorno, Theodor W.: Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit? Gesellschaft - Staat - Erziehung, 5. Jahrg. 1960, S. 3 ff.

Albers, Detlef: Materialien zur Europäisierung und Enteuropäisierung der Erde als Thema des Geschichtsunterrichts, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 193 ff.

Antz, Josef: Deutscher Schwertglaube - Preußischer Militarismus, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 383 ff.

- Eindrücke in Englischen Schulen, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 32 ff.

- Revision des Geschichtsbildes, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 416 ff.

Appel, O.: Freiheit als Ziel der politischen Erziehung der Jugend, Pädagogische Provinz, 1. Jahrg. 1947, S. 93 ff.

- Neue Ziele und Wege im Geschichtsunterricht, Der deutsche Lehrer, 1947, Heft 5, S. 3 ff.

Auerbach, Hellmuth: Gedanken eines Primaners über die Schule, Schola, Jahrg. 4, 1949, S. 439 ff.

- Geschichtsunterricht von einem Schüler gesehen, Schola, 3. Jahrg. 1948, S. 760 ff.

Barth, Gerhard: Geschichte eines Dokuments, das nie existierte. Zum 10. Jahrestag der Verkündung der Atlantik-Charta, Neues Abendland, 6. Jahrg. 1951, S. 448 ff.

Barthel, Gustav: Wie gewinne ich junge Menschen für das Museum?

Die Schule, 3. Jahrg. 1948, S. 371 ff.

Barthel, Konrad: Das Exemplarische im Geschichtsunterricht, GWU, 8.

Jahrg. 1957, S. 216 ff.

- Das Problem der Zeitgeschichte, Die Sammlung, 9. Jahrg. 1954, S. 487 ff.
- Schule und nationalsozialistische Vergangenheit, Gesellschaft - Staat - Erziehung, 4. Jahrg. 1959, I. Teil S. 246 ff., II. Teil S. 301 ff.
- Über exemplarisches Lernen im Geschichtsunterricht, Die Sammlung, 11. Jahrg. 1956, S. 35 ff.
- Vom Ethos der deutschen Widerstandsbewegung, GWU, 9. Jahrg. 1958, 1. Teil S. 665 ff., 2. Teil S. 737 ff.
- Zeitgeschichte in einer Arbeitsgemeinschaft der Oberstufe, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 403 ff.

Bauer, Clemens, Hans Gundel, Hans Herzfeld, Gerd Tellenbach:

Die Geschichtsbücher der Bundesrepublik, Saeculum, Jahrg. 1952, S. 603 ff.

Bauer, Ida-Maria: Erziehung durch Geschichte. Hessische Beiträge zur Schulreform, 11. Jahrg. 1950, Heft 24: Bericht des Ausschusses für Geschichte.

Bäuerlein, Heinz: Massenpresse und politische Information, Gesellschaft - Staat - Erziehung, 4. Jahrg. 1959, S. 54 ff.

Bauerschmidt, Hans: Zur Frage der politischen Bildung, Neues Land, 2. Jahrg. 1950, S. 9 ff.

Bayer, Erich: Auf dem Wege zum thematischen Geschichtsunterricht, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 657 ff.

- Johann Gustav Droysen und der Geschichtsunterricht, Die Pädagogische Provinz, 12. Jahrg. 1958, S. 272 ff.
- Zur Darstellung Alexanders des Großen im Unterricht, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 539 ff.

Bengel, Hans: Revision unseres Geschichtsbildes und Geschichtsunterrichts, Schola, 3. Jahrg. 1948, S. 601 ff.

- Berendt, Hans: Das Bildungsziel der höheren Schulen; Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. v. J. Schnippenkötter, Heft 2, Bonn 1945.
- Bergsträsser, Arnold: Das Wesen der politischen Bildung, Freiheit und Verantwortung, 1. Jahrg. 1956, S. 4 ff.
- Wissenschaftliche Politik in unserer Zeit, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 6. Jahrg. 1958, S. 219 ff.
- Bericht über die 21. Versammlung deutscher Historiker in Marburg/Lahn (13. - 16. September 1951), Beiheft zur Zeitschrift "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht".
- Bericht über die 22. Versammlung deutscher Historiker in Bremen (17. - 19. September 1953), Beiheft zur Zeitschrift "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht".
- Bericht über die 23. Versammlung deutscher Historiker in Ulm (13. - 16. September 1956), Beiheft zur Zeitschrift "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht".
- Bericht über die 24. Versammlung deutscher Historiker in Trier (25. - 27. September 1958), Beiheft zur Zeitschrift "Geschichte in Wissenschaft und Unterricht".
- Berkenkopf, G.: Zeitungsschau, Die Höhere Schule, 12. Jahr 1959, S. 195 f. und 215 ff.
- Bessenrodt, Otto: Das Urteil der Geschichte, Die Sammlung, 9. Jahrg. 1954, S. 146 ff.
- Exemplarischer Geschichtsunterricht in der höheren Schule, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 35 ff.
- Was kann der Geschichtsunterricht zur Einsicht in die Struktur von Gesellschaft und Staat bieten? Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 193 ff.
- Besser, Joachim: Neuwertung der Vergangenheit. Die deutschen Zeitschriften im Kampf um ein neues Geschichtsbild, Die Sammlung, 2. Jahrg. 1947, S. 574 ff.
- Besson, Waldemar: Friedrich Meinecke und die Weimarer Republik. Zum Verhältnis von Geschichtsschreibung und Politik, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 7. Jahrg. 1959, S. 113 ff.

Beumann, Helmut: Die Geschichte des Mittelalters auf der Oberstufe der Höheren Schule, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 682 ff.

Binder, Bruno: Zur Problematik des Geschichtsunterrichts, Unser Weg, 11. Jahrg. 1956, S. 471 ff.

Binder, Gerhart: Last und Gabe geschichtlichen Denkens, Pädagogische Provinz, 9. Jahrg. 1955, S. 243 ff.

- Zufall oder Schicksal in der Geschichte, Pädagogische Provinz, 8. Jahrg. 1954, S. 127 ff.

- Vom Weglassen, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 169 ff.

Blättner, F.: Das Problem des pädagogischen Humanismus, Zeitschrift für Pädagogik, 5. Jahrg. 1959, S. 105 ff.

Blochmann, Elisabeth: Hermann Nohl zum 75. Geburtstag, Zeitschrift für Pädagogik, 1. Jahrg. 1955, S. 4 ff.

Block, Hermann: Der Geschichtsunterricht in den Volksschulen der westdeutschen Bundesländer, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 288 ff.

Blount, C.: Die geläufige englische Behandlung der Beziehungen zwischen England und Deutschland von 1890 bis 1914, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band I 1951, S. 158 ff.

Bodensieck, Heinrich: Zeitgenössisches pädagogisches Geschehen und Urteilsbildung im gegenwartskundlichen Unterricht, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 218 ff.

- Zur außenpolitischen Argumentation des Nationalsozialismus nach dem Münchener Abkommen 1938, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 269 ff.

Bögl, Georg: Objektive Pädagogik, Pädagogische Welt, 2. Jahrg. 1948, S. 212 ff.

- Geschichtsbewußtsein und Geschichtsbedürfnis unserer Jugend, Pädagogische Welt, 5. Jahrg. 1951, S. 424 ff.

Böhm, Wilhelmine: Arbeitsmittel im Geschichtsunterricht, Pädagogische Welt, 5. Jahrg. 1951, S. 431 ff.

Bollnow, Otto Friedrich: Begegnung und Bildung, Zeitschrift für Pädagogik, 1. Jahrg. 1955, S. 10 ff.

- Bollnow, Otto Friedrich: Gabriel Marcel, (Christlicher Existentialismus), Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, I. Teil S. 400-408, II. Teil S. 481-491, III. Teil S. 549-562.
- Vom Wesen geschichtlicher Begegnung. Ein Diskussionsbeitrag, Zeitschrift für Pädagogik, 2. Jahrg. 1956, S. 242 ff.
- Bonnet, M.: Elemente eines europäischen Geschichtsbildes - Neuzeit, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 28 ff.
- Bonwetsch, Gerhard: Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band I (1951), S. 204 ff.
- Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, GWU, 1. Jahrg. 1952, S. 3 ff., 4. Jahrg. 1953, S. 522 ff.
- Bosl, Karl: Geschichtsbild und Geschichtsunterricht, Lehrer und Schule in Bayern, 1. Jahrg. 1951, S. 12 ff. und S. 20 ff.
- Individuum und Gesellschaft in der Geschichte. Beiträge zur Frage des sozialkundlichen Prinzips im Geschichtsunterricht, Lehrer und Schule in Bayern, 1. Teil, 1. Jahrg. 1951, Nr. 10, S. 4-11, 2. Teil, 2. Jahrg. 1952, Nr. 1, S. 2-7.
 - Sozialkunde und Geschichte, Neues Land, 2. Jahrg. 1950, S. 57 ff.
- Braun, Alois: Die Kultusministerien der amerikanischen Zone zur Schulreform, Pädagogische Welt, 1. Jahrg. 1947, S. 143.
- Broszat, Martin: Aufgaben und Probleme zeitgeschichtlichen Unterrichts, GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 529 ff.
- Brünner, Fritz: Erziehung der Schweizer Jugend im Geiste der Völkerverständigung, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 496 ff.
- Brunner, Otto: "Bürgertum" und "Feudalwelt" in der europäischen Sozialgeschichte, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 599 ff.
- Bruns, Heinz: Welche Forderungen ergeben sich aus dem Wissen um die deutsche Geschichte? GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 355 ff.
- Brunschwig, Henri: Ein neuer Geschichtsunterricht, Schola, 5. Jahrg. 1950, S. 504 ff.
- Buchheim, Hans: Zu Kleists "Auch Du warst dabei". Zur nationalsozialistischen Apologetik, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 2. Jahrg. 1954, S. 177 ff.

- Bürck, Gerhart: Die Quellenbehandlung auf der Oberstufe, GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 152 ff.
- Busch, Ernst: Alte Geschichte auf der Unterstufe, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 220 ff.
- Colmar, Karl: Wand- und Handfries im Geschichtsunterricht, Lebendige Schule, 8. Jahrg. 1953, S. 54 ff.
- Dance, E. H.: History Textbooks and Non-National Group Antagonism, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band III, 1954, S. 36 ff.
- Deler, Yves: Der Beitrag der Geschichtslehrer zu einer besseren Zukunft Europas und der Welt, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 150 ff.
- Denkschrift des Bayerischen Philologenverbandes vom 1. Juli 1950, unterzeichnet von Karl Bosl und Fr. Schuh, Neues Land, 6. Jahrg. 1954, S. 185 f.
- Derbolaw, Josef: Der Bildungsauftrag des Gymnasiums und die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Höheren Schulen, Zeitschrift für Pädagogik, 5. Jahrg. 1959, S. 146 ff.
- Vom Wesen geschichtlicher Begegnung. Erziehungsphilosophische Betrachtungen zu einer Kategorie historischen Denkens, Zeitschrift für Pädagogik, 2. Jahrg. 1956, S. 73 ff.
- Diem, Carl: Leibesübungen in der Schule, Pädagogische Provinz, 2. Jahrg. 1948, S. 160 ff.
- Die Ziele der Amerikanischen Militärregierung bei der Neuordnung der deutschen Erziehung, Pädagogische Welt, 2. Jahrg., 1948, S. 555 ff.
- Dolch, Martin: Geschichte in Bildern, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 684 ff.
- Dorn, Ingeborg: Über das Hörspiel im Unterricht, Film - Bild - Ton, Jahrg. 2, 1952/53, S. 208 ff.
- Dörr, Margarethe: Ein Längsschnitt durch die deutsche Verfassungsgeschichte in O I, GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 87 ff.
- Driesch, Theodor von den: Das christliche Geschichtsbewußtsein und das christliche Geschichtsbild, Pädagogische Nachrichten, 4. Jahrg. 1951, S. 171 ff.

- Ebeling, Hans: Deutsche Geschichte - Weltgeschichte - Menschheitsgeschichte. Grundfragen des geschichtlichen Unterrichts in unseren Schulen, Pädagogische Provinz, 8. Jahrg. 1954, 1. Teil S. 466 ff., 2. Teil S. 574 ff., 3. Teil S. 643 ff.
- Der Geschichtsunterricht in der Volksschule, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 347 ff.
- Eckert, Georg: Die internationale Arbeit des Ausschusses für Geschichtsunterricht der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band I, 1951, S. 206 ff.
- Die internationale Geschichtslehrtagung Ostern 1951, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band I, 1951, S. 191 ff.
 - Zur Geschichte und Problematik der dänisch-deutschen Beziehungen, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band II, 1953, S. 110.
- Ehrentreich, Alfred: Die europäische Verantwortung der Schulerziehung, Bildung und Erziehung, 3. Jahrg. 1950, S. 662 ff.
- Eichberg, Ekkehard: Geschichtsunterricht in der Sowjetunion, GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 171 ff.
- Epstein, Fritz T.: Zur Quellenkunde der neuesten Geschichte, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 2. Jahrg. 1954, S. 313 ff.
- Erdmann, Karl-Dietrich: Geschichte im Programm der UNESCO, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 96 ff.
- Themen zur europäischen Geschichte, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 6 ff.
- Eschenburg, Theodor: Aufgaben der Zeitgeschichte, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 356 ff.
- Eubling, Karl: Geschichtsunterricht im Geiste der Demokratie, Unsere Schule, 6. Jahrg. 1951, S. 644 ff.
- Exemplarischer Geschichtsunterricht. Tagung der Ranke-Gesellschaft, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 756 ff.
- Fackiner, Kurt: Wie sehen Schüler Fragen der Zeitgeschichte? Gesellschaft - Staat - Erziehung, 4. Jahrg. 1959, S. 157 ff.

Fair, Eugen R.: Sozialkunde - eine Notwendigkeit für alle Schulen, Bildung und Erziehung, 2. Jahrg. 1949, S. 658 ff.

Feldmann, Erich: Erziehung zur Lebensgestaltung und Situationsbewältigung, Bildung und Erziehung, 7. Jahrg. 1954, S. 332 ff.

Fellerhoff, Hans: Grundprobleme und Aufgaben des Geschichtsunterrichts von heute, Unsere Schule, 6. Jahrg. 1951, S. 22 ff.

Fernis, Georg und Walter Schäfer: Die Neueste Zeit im Geschichtsunterricht (1918 - 1945), GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 590 ff.

Fernis, Hans-Georg: Gehört Universalgeschichte in den Unterricht? GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 535 ff.

Feulner, Manfred: Ist Sozialkunde ein gefährliches Fach? Neues Land, 7. Jahrg. 1955, S. 13 f.

Fingerle, Anton: Begriff und Sinn der Geschichte, Pädagogische Welt, 2. Jahrg. 1948, S. 223 ff.

Fischer, Wolfgang: Zum Problem der Anpassung in der Pädagogik, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 35. Jahrg. 1959, S. 272 ff.

Flitner, Wilhelm: Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl, Die Sammlung, 10. Jahrg. 1955, S. 556 ff.

Francis, E. K.: Sozialkunde, Staatsbürgerkunde, Gegenwartskunde, Neues Land, 11. Jahrg. 1959, S. 131 ff.

Franzel, Emil: Die Verfälschung des deutschen Geschichtsbildes, Pädagogische Welt, 2. Jahrg. 1948, S. 353 ff.

- Sinn und Aufgabe des neuen Geschichtsunterrichts, Die Pädagogische Provinz, 2. Jahrg. 1948, S. 449 ff.

- Was erwarten wir von einem neuen Geschichtsatlas? Die Pädagogische Provinz, 2. Jahrg. 1948, S. 662 ff.

Freund, Michael: Das Recht auf Wissen, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 193 ff.

Ist eine Wissenschaft von der Politik möglich? GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 129 ff.

Freund, Otto: Höhere Schule heute, Pädagogische Rundschau, 5. Jahrg. 1951, S. 197 ff.

- Freyer, Hans: Soziologie und Geschichtswissenschaft, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 14 ff.
- Weltgeschichte, Die Sammlung, 2. Jahrg. 1947, S. 143 ff.
- Fritzsche, H. K.: Wesen, Gegenstand und Methode der politischen Erziehung und ihr Verhältnis zum Geschichtsunterricht, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 583 ff.
- Froese, Leonhard: Die gesellschaftlichen Mächte und die Schule, Die Sammlung, 14. Jahrg. 1959, S. 438 ff.
- Fruhmann, Theo: Der politische Unterricht, Die Pädagogische Provinz, 3. Jahrg. 1949, S. 645 ff.
- Der sozialwissenschaftliche Zweig an der höheren Schule, Ein Entwurf, Die Pädagogische Provinz, 9. Jahrg. 1955, S. 286 ff.
 - Die Illusion der Förderstufe, Die Pädagogische Provinz, 14. Jahrg. 1960, S. 121 ff.
 - Eine neue Geschichtsauffassung, Die Pädagogische Provinz, 3. Jahrg. 1949, S. 728 ff.
 - Irrweg und Umkehr. Ein offenes Wort an die Geschichtslehrer, Die Pädagogische Provinz, 3. Jahrg. 1949, S. 330 ff.
 - Menschlichkeit als Erziehungsziel, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 737 f.
 - Mündigkeit als Erziehungsziel der neuen Schule, Die Pädagogische Provinz, 2. Jahrg. 1948, S. 257 ff.
 - Probleme der Sozialkunde, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 617 ff.
 - Prolegomena zur Sozialkunde, Die Pädagogische Provinz, 8. Jahrg. 1954, S. 364 ff.
 - Überwindung des Antisemitismus, Die Pädagogische Provinz, 3. Jahrg. 1949, S. 46 ff.
 - Umgestaltung - oder Zerstörung der höheren Schule. Kritische Gedanken zum "Rahmenplan" des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 561 ff.

- Gabert, Erich: Geschichtskräfte in der Erziehung, Erziehungskunst, 1. Jahrg. 1948, S. 302 ff.
- Gabler, August: Der Maierhof im Geschichtsunterricht, Welt der Schule, 2. Jahrg. 1949, S. 275 ff.
- Gaiser, Konrad: Die deutsche soziale Frage und die Schule, Die Pädagogische Provinz, 2. Jahrg. 1948, S. 645 ff.
- Ganzenmüller, Wilhelm: Politische Erziehung in der Schule, Schola, 2. Jahrg. 1947, S. 661 ff.
- Zur Frage des Geschichtsunterrichtes, Schola, 1. Jahrg. 1946, S. 36 ff.
- Gause, Fritz: Vertreibung und Zwangsumsiedlung als historisches Problem, GWU, 4. Jahrg. 1953, 1. Teil S. 65 ff., 2. Teil S. 129 ff.
- Gehrecke, Ursula: Die exemplarische Theorie im Geschichtsunterricht, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 617 ff.
- Geißler, Rolf: Zur Problematik des Bildungszieles und der Methodik des Geschichtsunterrichts, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 129 ff.
- Gerhards, Josef: Frankreichs Anteil an unserer Neuerziehung, Pädagogische Rundschau, 1. Jahrg. 1947, S. 70 ff.
- Geyer, Dietrich: Handreichung für den Geschichtsunterricht an den höheren Schulen, GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 480 ff.
- Gleiß, Otto: Die Mitentscheidung im Geschichtsunterricht auf der Oberstufe, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 29 ff.
- Max Scheler und die exemplarische Methode im Geschichtsunterricht, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 243 ff.
- Glum, Friedrich: Politische Erziehung mit besonderer Berücksichtigung der Wissenschaft von der Politik in Frankreich, USA, Großbritannien und Deutschland, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol I/1955/No. 2, S. 154 ff.
- Goldschmidt, Dietrich: Zur Soziologie des Antisemitismus, GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 285 ff.
- Grabowsky, Adolf: Der Mensch in Staat und Geschichte, Politische Studien, Heft 50, 1954, S. 103 ff.

- Graff, Karl Heinrich: Vom englischen Geschichtsunterricht, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 23 ff.
- Gruner, Erich: Soll im Geschichtsunterricht die Gegenwart behandelt werden? GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 751 ff.
- Grundmann, Herbert: Geschichte, Politik und Erziehung. Betrachtungen über eine deutsch-englische Historikertagung, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 109 ff.
- Guardini, Romano: Über politische Ethik, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 385 ff.
- Unsere geschichtliche Zukunft. Antwort an Gerhard Krüger, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 219 ff.
 - Verantwortung. Gedanken zur jüdischen Frage, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 449 ff.
- Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Politischen Bildung und Erziehung vom 22. Jan. 1955, abgedruckt in: GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 79 ff.
- Haar, Georg von der: Verfemung, Nationalsozialismus, Erziehung, Pädagogische Rundschau, 3. Jahrg. 1949, S. 325 ff.
- Hagener, Caesar: Zur Praxis des Geschichtsunterrichts, Westermanns Pädagogische Beiträge, 8. Jahrg. 1956, 1. Teil S. 267 ff. und 2. Teil S. 327 ff.
- Haintz, Otto: Drei Beispiele sozialkundlichen Geschichtsunterrichts, Berliner Beiträge zur Sozialkunde, Heft 1, 1951, S. 15 ff.
- Hammelsbeck, Oskar: Zu Alfred Webers Erziehungsprogramm, Pädagogische Rundschau, 1. Jahrg. 1947, S. 365 ff.
- Hammerschmidt, Gerhard: Beispiele für die Quellenbenutzung bei der Behandlung der mittelalterlichen Geschichte auf der Oberstufe, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 42 ff. und 94 ff.
- Handreichung für den Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen, GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 480 ff.
- Harnack, Axel von: Die deutsche Revolution von 1848/49 als Aufgabe für den Geschichtsschreiber, Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, S. 150 ff.

Hartig, Paul: Bekenntnisse französischer Geschichtslehrer, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 474 ff.

- Europäischer Geschichtsunterricht in unserer Zeit, Pädagogische Blätter, 8. Jahrg. 1957, S. 33 ff.
- Gedanken zum Thema "Geschichtsunterricht und neue Erziehung", Pädagogische Blätter, 7. Jahrg. 1956, S. 44 ff.

Hauser, Oswald: Universalgeschichte im Unterricht, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 527 ff.

Hehn, Jürgen von: Die Sowjetisierung des Geschichtsbildes in Mitteldeutschland. Sonderdruck für das Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen aus Europa-Archiv, Folge 19 und 20 vom 5. und 20. Oktober 1954.

Heimpel, Hermann: Der Mensch in seiner Gegenwart, Die Sammlung, 6. Jahrg. 1951, S. 489 ff.

- Die Wiedervereinigung im Spiegel der Geschichte, Die Sammlung, 10. Jahrg. 1955, S. 425 ff.
- Entwurf einer deutschen Geschichte, Die Sammlung, 8. Jahrg. 1953, S. 405 ff.
- Gedanken zu einer Selbstbesinnung der Deutschen, Die Sammlung, 9. Jahrg. 1954, S. 417 ff.
- Geschichte und Geschichtswissenschaft, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 5. Jahrg. 1957, S. 1 ff.
- Kapitulation vor der Geschichte? Die Sammlung, 10. Jahrg. 1955, S. 281 ff.
- Ostdeutsche Geschichte des Mittelalters - Eine Entgegnung, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 12 ff.
- Über die Epochen der mittelalterlichen Geschichte, Die Sammlung, 2. Jahrg. 1947, S. 245 ff.

Heinzel, Jürgen: Das soziale Problem des 19. Jahrhunderts in Deutschland und seine Darstellung im Schulgeschichtsbuch der deutschen Oberschule seit der Jahrhundertwende, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band VI, 1957/58, Braunschweig 1957, S. 8 ff.

- Heinrich, Karl: Mündigkeit als Erziehungsziel der neuen Schule, Die Pädagogische Provinz, 2. Jahrg. 1948, S. 570 ff.
- Hennis, Wilhelm: Zum Problem der deutschen Staatsanschauung, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 7. Jahrg. 1959, S. 1 ff.
- Hentig, Hartmut von: Humanistisches Gymnasium und "Studienschule", Die Sammlung, 14. Jahrg. 1959, S. 558 ff.
- Hermenger, Johannes E.: Urgeschichte als Wissenschaft und als Unterrichtsfach, Welt der Schule, 2. Jahrg. 1949, S. 159 ff.
- Herzfeld, Hans: Fatalismus und sittlicher Wille in der Geschichte, Schola, 3. Jahrg. 1948, S. 220 ff.
- Heumann, H.: Maßstab und Bild auf dem Geschichtsfries, Unsere Schule, 6. Jahrg. 1951, S. 542 ff.
- Heuss, Alfred: Die Geschichte des Altertums und das Problem der geschichtlichen Bildung, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 321 ff.
- Hilgmann, Wemer: Das Lichtbild im Geschichtsunterricht, Pädagogische Rundschau, 5. Jahrg. 1951, S. 306 ff.
- Hilker, Franz: Geschichtsunterricht und Geschichtslehrer, Bildung und Erziehung, 3. Jahrg. 1950, S. 693 ff.
- Grundfragen und Grundlagen europäischer Geschichte, Bildung und Erziehung, 3. Jahrg. 1950, S. 526 ff.
- Hill, C. Peter: On the Teaching of Controversial Subjects in History Lessons, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band II, 1953, S. 45 ff.
- Hillebrand, F.: Die soziale Erziehung im Rahmen der Schule, Lebendige Schule, 12. Jahrg. 1957, S. 708 ff.
- Hillebrand, J. M.: Über die Beobachtung, Pädagogische Rundschau, 5. Jahrg. 1951, S. 257 ff.
- Hillgruber, Andreas: Philosophie und Geschichte, GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 2 ff.
- Himer, Kurt: Geschichte - anno dazumal, Schola, 3. Jahrg. 1948, S. 609 ff.
- Hofer, Walther: Über das Problem einer Revision des deutschen Geschichtsbildes, Europa-Archiv, 4. Jahrg. 1949, S. 1801 ff.

- Hoffmann, Friedrich: Ermunterung zur Gegenwart, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 84 ff.
- Hoffmann, Heinz W.: Die Zeit als Faktor des Geschichtsunterrichts, Unsere Schule, 7. Jahrg. 1952, S. 389 ff.
- Mehr Klarheit im Geschichtsunterricht! Unsere Schule, 6. Jahrg. 1951, S. 585 ff.
 - Staatsbürgerliche Erziehung durch den Geschichtsunterricht, Unsere Schule, 7. Jahrg. 1952, S. 74 ff. und S. 153 ff.
- Hofmann, Walter: Die "gesinnungsbildenden" Fächer, Die Pädagogische Provinz, 3. Jahrg. 1949, S. 519 ff.
- Ein Beitrag zur Widerlegung des Antisemitismus, Die Pädagogische Provinz, 3. Jahrg. 1949, S. 676 ff.
 - Geschichtsunterricht in der UdSSR, Bildung und Erziehung, 10. Jahrg. 1957, S. 104 ff.
 - Grundfragen des Geschichtsunterrichts, Bildung und Erziehung, 10. Jahrg. 1957, S. 65 ff.
 - Zur Problematik des Geschichtsunterrichts, Bildung und Erziehung, 5. Jahrg. 1952, S. 180 ff.
- Hohmann, Walther: Geschichtsunterricht und Rüstung, Die Deutsche Höhere Schule, 11. Jahrg. 1944, S. 77 ff.
- Höhne, E.: Der Lehrer der Höheren Schule, Neues Land, 11. Jahrg. 1959, S. 25 ff.
- Holler, Ernst: Die geschichtliche Volkssage im Geschichtsunterricht, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 207 ff.
- Homung, R.: Bewältigung der Gegenwart als Bildungsauftrag, Neues Land, 11. Jahrg. 1959, S. 106 ff.
- Hübinger, Paul Egon: Elemente eines europäischen Geschichtsbildes - Mittelalter, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 13 ff.
- Um ein deutsches Geschichtsbild, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 385 ff.
- Hug, Wolfgang: Das geschichtliche Interesse auf der Unterstufe (IV und U III) der Höheren Schule, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 362 ff.

- Huizinga, J.: Die historische Idee, Universitas, 1. Jahrg. 1946, S. 753 ff.
- Hunger, Edgar: Bildung und symbolische Form, Die Pädagogische Provinz, 12. Jahrg. 1958, S. 337 ff.
- Exemplarischer Unterricht in der höheren Schule, Die Pädagogische Provinz, 12. Jahrg. 1958, S. 544 ff.
- Hüsgen, Hans-Dieter: Über das Verhältnis von Politik und Moral. Zur Wertung historischer Ereignisse und Persönlichkeiten im Geschichtsunterricht, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 614 ff.
- Ibler, Martin: Die Konkordanz von Eindruck und Ausdruck, dargestellt an drei Beispielen aus dem Geschichtsunterricht, Pädagogische Welt, 11. Jahrg. 1957, S. 479 ff.
- Jaide, Walter: Über die Entwicklung des historischen Verständnisses, Schule und Psychologie, 2. Jahrg. 1955, S. 9 ff.
- Jaspers, Karl: Die Geschichte der Menschheit, Universitas, 7. Jahrg. 1952, S. 1265 ff.
- Jungmann, Ernst: Arbeitsmittel für den Geschichtsunterricht, Welt der Schule, 5. Jahrg. 1952, S. 452 ff.
- Jürgensen, Kurt: Geschichte - Nebenfach oder Hauptfach, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 541 ff. und 699.
- Kaehler, S. A.: Die Problematik der Preußischen Geschichte im 19. Jahrhundert, Die Sammlung, 9. Jahrg. 1954, S. 1 ff.
- Geschichtsbild und Europapolitik des Nationalsozialismus, Die Sammlung, 9. Jahrg. 1954, S. 337 ff.
 - Neuere Geschichtslegenden und ihre Widerlegung, Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, S. 71 ff. und S. 139 ff.
 - Vom dunklen Rätsel deutscher Geschichte, Die Sammlung, 1. Jahrg. 1945/46, S. 140 ff.
- Kamlah, Wilhelm: Fragt die Wissenschaft noch nach der Wahrheit? Die Sammlung, 10. Jahrg. 1955, S. 493 ff.
- Kämpf, Hellmut: Bilder des Dauernden in der Geschichte. Beobachtungen, Erfahrungen und Erwägungen zur Frage eines "ankommenden" Geschichtsunterrichts, Deutsche Rundschau, 1958, S. 259 ff.

- Kamps, Hermann: Das UNESCO-Seminar in Brüssel, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band I, 1951, S. 180 ff. und Band II, 1953, S. 363 ff.
- Kaspar, Josef: Geschichte und Geschichtsunterricht, Lebendige Schule, 12. Jahrg. 1957, S. 577 ff.
- Keilhacker, Martin: Das moderne technische Zeitalter in seiner Auswirkung auf die pädagogische Situation der Gegenwart, Pädagogische Welt, 9. Jahrg. 1955, S. 562 ff.
- Entwicklungsstufen der individuellen Erziehung, Pädagogische Welt, 2. Jahrg. 1948, S. 3 ff.
- Keßler, Alexander: Zur Frage des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe, Neues Land, 1. Jahrg. 1949, S. 117 ff.
- Kieser, Richard: Über Skizze und Längsschnitt im Geschichtsunterricht des 5. und 6. Schuljahres, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 4 ff.
- Klafki, Wolfgang: Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch-existenz-philosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Pädagogik, 4. Jahrg. 1958, S. 353 ff.
- Klausmeier, Friedrich: Zur Methodik des Geschichtsunterrichts, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 548 ff.
- Klingenburg, Walter: Geschichtsunterricht in seinen Grenzen und Möglichkeiten, Westermanns Pädagogische Beiträge, 9. Jahrg. 1957, S. 55 ff.
- Klitscher, Hermann: Zur Neuordnung des deutschen Schulwesens. Gedanken zum Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Die Sammlung, 14. Jahrg. 1959, S. 547 ff.
- Knappe, Charlotte: Verbesserung des Geschichtsunterrichts, Lebendige Schule, 9. Jahrg. 1954, S. 409 ff.
- Knauss, Bernhard: Wozu "Geschichte"? Lebendige Erziehung, 1. Jahrg. 1950, S. 1 ff.
- Koch, A.: Kartographische Darstellung im Geschichtsunterricht, Neues Land, 9. Jahrg. 1957, S. 86 ff.
- Kogon, Eugen: Beginn der Geschichtsrevision, Frankfurter Hefte, 1. Jahrg. 1946, S. 776 ff.

- Koehler-Dores, Erich: Anschauungsmittel im Geschichtsunterricht, Das Studienseminar, 1. Jahrg. 1956, S. 29 ff.
- Koller, Alois: Ein Lehrbehelf zur Darstellung der geschichtlichen Entwicklung Österreichs, Erziehung und Unterricht, Jahrg. 1953, S. 545 f.
- Körner, Hermann: Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Oberstufe, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 157 ff.
- Korsch, Karl: Marx' Stellung in der Europäischen Revolution von 1848, Die Schule, 3. Jahrg. 1948, S. 165 ff.
- Kosthorst, Erich: Der Nationalsozialismus und die deutsche Widerstandsbewegung (Bericht über eine Unterrichtsreihe), GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 287 ff.
- Kozłowski, Theophil: Freude an der Geschichte? Lehrerrundbrief, 3. Jahrg. 1948, S. 136 ff.
- Neue, alte Gedanken über den Geschichtsunterricht, Lehrerrundbrief, 1. Jahrg. 1946, S. 29 ff.
- Kraus, Rudolf: Gemüts- und Willensbildung im Geschichtsunterricht, Neue Wege, 7. Jahrg. 1956, S. 481 ff.
- Krausnick, Helmut: Das Bismarckbild der französischen Geschichtsbücher, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 513 ff.
- Holstein und das deutsch-englische Verhältnis von 1890 bis 1901, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band I, 1951, S. 141 ff.
- Krecker, Lothar: Die jüngste Vergangenheit, ein Stiefkind des Geschichtsunterrichts, Die Pädagogische Provinz, 9. Jahrg. 1955, S. 475 ff.
- Zu Nietzsches Geschichtsauffassung. Zum 50. Todestag Nietzsches, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 474 ff.
- Krell, Leo: Von der augenblicklichen Notlage der germanistischen Fächer, Neues Land, 1. Jahrg. 1949, S. 25 ff.
- Von der Gedanken- und Redefreiheit des Lehrers im Unterricht über neueste Geschichte, Neues Land, 12. Jahrg. 1960, S. 9 ff.
- Krog, Fritz: Die Bildungsaufgabe der höheren Schulen in der künftigen Schulorganisation, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 129 ff.
- Krüger, Gerhard: Unsere geschichtliche Zukunft. Zur Zeitdeutung Romano Guardinis, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 193 ff.

Krüger, Karl: Die Lehrpläne für den Geschichtsunterricht an den höheren Schulen der westdeutschen Länder, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 745 ff.

- Zur Diskussion um die Lehrplanfrage, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 300 ff.

Künne, Walter: Verhängnis und Verheißung im deutschen Schicksal.

Zur Frage des deutschen Geschichtsbildes, Neubau, 2. Jahrg. 1947, S. 147 ff.

Kunz, Ilse: Lebensnaher Geschichtsunterricht (mit Beispielen aus der Geschichte des Altertums), Schola, 5. Jahrg. 1950, S. 643 ff.

Kutzleb, Hjalmar: Geschichte als Geschichtserzählung, Lebendige Schule, 8. Jahrg. 1953, S. 620 ff.

- Geschichte in der Schule, Lehrerrundbrief, 3. Jahrg. 1948, S. 43 ff.

- Geschichte längsgeschnitten, Lebendige Schule, 8. Jahrg. 1953, S. : 495 ff.

Lämmel, Arnold: Entwicklung und Förderung des Zeitsinnes, Welt der Schule, 2. Jahrg. 1949, S. 221 ff.

Langenbeck, Wilhelm: Grundsätzliche Bemerkungen zu den Stoffplänen für Geschichte, Die Pädagogische Provinz, 8. Jahrg. 1954, S. 537 ff.

- Vom Sinn geschichtlicher Unterweisung, Die Pädagogische Provinz, 8. Jahrg. 1954, S. 123 ff.

Lautemann, Wolfgang: Das Thema im Geschichtsunterricht der Oberstufe an den Höheren Schulen, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 173 ff.

- Der Schulfunk im Geschichtsunterricht der Oberstufe an den Höheren Schulen, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 422 ff.

- Geschichte an der Schule und an der Universität, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 729 ff.

- Geschichtsunterricht und Geschichtslehrer, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 480 ff.

- Möglichkeiten der Stoffbeschränkung im Geschichtsunterricht in der Oberstufe der Höheren Schule, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 627 ff.

- Über den Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen, Die Sammlung, 4. Jahrg. 1949, S. 742 ff.

Lehmann, Eduard: Politische Tagesfragen im Unterricht? GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 623 ff.

- Geschichte an der Volksschule, Literaturbericht, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 54 ff.

Leibholz, Gerhard: "Aggression" im Völkerrecht und im Bereich ideologischer Auseinandersetzung, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 6. Jahrg. 1958, S. 165 ff.

Leicher, Richard: Um die Förderstufe, Die Sammlung, 14. Jahrg. 1959, S. 554 ff.

Lemberg, Eugen: Der deutsche und der europäische Osten im Unterricht unserer Schulen, Die Pädagogische Provinz, 9. Jahrg. 1955, S. 169 ff.

- Nationalismus und übernationale Gemeinschaft als Problem der politischen Pädagogik, Gesellschaft - Staat - Erziehung, 4. Jahrg. 1959, S. 101 ff.

Lersch, Philipp: Das Problem der Vernassung, Denkendes Volk, 2. Jahrg. 1948, S. 36 ff.

Liesegang, Rolf: Geschichtsunterricht und politische Bildung in der Oberstufe, GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 736 ff.

Lippert, Elisabeth: Jugend der Gegenwart. Die Aufgaben einer epochal-psychologischen Jugendforschung, Die Pädagogische Provinz, 1. Jahrg. 1947, S. 72 ff.

Litt, Theodor: Der Segen der Wahrheit, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 406 ff.

- Irrwege des geschichtlichen Denkens, Pädagogische Rundschau, 1. Jahrg. 1947, S. 113 ff.

Lochner, Rudolf: 1848: Das Schicksalsjahr der deutschen Nationalitäten-Politik, Die Schule, 3. Jahrg. 1948, S. 95 ff.

Lousse, Emile: Enkele vooroordelen inzake moderne geschiedsschrijving weggenomen, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, IV. Band, 1955, S. 90 ff.

Lucker, Elisabeth: Erziehung zur Sittlichkeit oder zur Demokratie? Pädagogische Welt, 2. Jahrg. 1948, S. 734 ff.

- Maas, Walter: Warum noch Geschichtsunterricht? Pädagogische Rundschau, 6. Jahrg. 1952, S. 153 ff.
- Mähl, Hans: Ergebnisse einer deutsch-englischen Geschichtslehrerbegegnung, Die Schule, 3. Jahrg. 1948, S. 184 ff.
- Geschichte als Denkfach. Ein Beitrag zur Urteilsbildung unserer Schüler im Geschichtsunterricht, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 423 ff.
 - Wie baue ich meine Geschichtsstunde auf? GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 472 ff.
- Makowsk, Erich: Die staatsbürgerliche Erziehung in den USA - und wir? Die Schule, 3. Jahrg. 1948, S. 264 ff.
- Mattausch, Rudolf: Die Ostkunde im Unterricht der Mittelstufe der Höheren Schule, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 24 ff.
- Matthewes, Ernst: Erziehung zum politischen Denken, Gesellschaft - Staat - Erziehung, 4. Jahrg. 1959, S. 193 ff.
- Meissner, Erich: Das ehrliche Gewerbe des Geschichtslehrers, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 286 ff.
- Menzel, Alois: Der bayerische Bildungsplan, Die Schule, 2. Jahrg. 1947, S. 6 ff.
- Mertineit, Walter: Das Verhältnis des Kindes zur Geschichte als Wirklichkeit, Westermanns Pädagogische Beiträge, 6. Jahrg. 1954, S. 510 ff.
- Messerschmid, Felix: Christentum und Geschichte, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 321 ff.
- Das europäische Bewußtsein und die Schule, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 78 ff.
 - Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 449 ff.
 - Die Aufgabe der politischen Bildungsarbeit der Schule und der Geschichtsunterricht, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 463 ff.
 - Geschichte und Lehrer der Geschichte an Schule und Universität, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 657 ff.
 - Grundfragen der politischen Erziehung, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 161 ff.

- Messerschmid, Felix: Neue Wege im Geschichtsunterricht, GWU, 1. Jahrg, 1950, S. 36 ff.
- Zur Westdeutschen Lehrplankonferenz für Geschichte in Calw, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 32 ff.
- Meuer, Adolph: Das deutsche Schrifttum seit Kriegsende, Die Schule, 3. Jahrg. 1948, S. 78 f.
- Meyer, Enno: Probleme einer deutsch-polnischen Diskussion über den Inhalt der Geschichtslehrbücher, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 13 ff.
- Meyer, Ernst: Geschichtsfries, Lebendige Schule, 8. Jahrg. 1953, S. 772 ff.
- Meyer, Hermann: Gegenwartsgeschichte im Unterricht? Ja oder nein? Lebendige Schule, 8. Jahrg. 1953, S. 611 ff.
- Neue Wege im Geschichtsunterricht der Oberstufe, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 99 ff.
- Mielcke, Karl: Die amtlichen Grundlagen für die Einführung des Geschichtsunterrichts in Niedersachsen, Die Schule, 4. Jahrg. 1949, S. 286 ff.
- Thematische Behandlung der Geschichte auf der Oberstufe als Beitrag zur politischen Bildung, Die Pädagogische Provinz, 6. Jahrg. 1952, S. 641 ff.
- Minssen, Friedrich: Unbewältigte Vergangenheit, Gesellschaft - Staat - Erziehung, 3. Jahrg. 1958, S. 101 ff.
- Moltmann, Günter: Zeitgeschichtlicher Unterricht, Bildungswerte und methodische Probleme, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 158 ff.
- Mommsen, Wilhelm: Das deutsche Geschichtsbild und die angelsächsischen Völker, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band I, 1951, S. 131 ff.
- Mörchen, Hermann: Die Geschichtlichkeit des Legendarischen, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 356 ff.
- Mosolf, Anna: Der Geschichtslehrer, Die Schule, 3. Jahrg. 1948, S. 385 ff.
- Muchow, Hans Heinrich: Ist eine Revision unseres Bildes von der Jugend vonnöten? Schule und Psychologie, 1. Jahrg. 1954, S. 108 ff.

Müller, Ernst: Aufgabe und Gestalt des Geschichtsunterrichts, Pädagogische Rundschau, 1. Jahrg. 1947, S. 260 ff.

Müller, Heinz: Erziehung zum geschichtlichen Bewußtsein, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 641 ff.

Müller, Leonhard: Die Notwendigkeit einer strukturgeschichtlichen Betrachtung auf der Oberstufe, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 55 ff.

Müller, Lorenz: Das soziale Entscheidungsurteil als Gegenstand der Sozialkunde, Die Pädagogische Provinz, 8. Jahrg. 1954, S. 647 ff.

Müller, Otto Heinrich: Forderungen an den Geschichtsunterricht in der aufgelockerten Oberstufe, Die Pädagogische Provinz, 7. Jahrg. 1953, S. 144 ff.

- Zu den "Grundsätzen zum Geschichtsunterricht" (mit "Empfehlung der Kultusminister-Konferenz vom 17. 12. 1953 in Bonn: Grundsätze zum Geschichtsunterricht"), GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 129 ff.

Müller, Otto Th.: Völkerverständigung und Schule, Pädagogische Rundschau, 6. Jahrg. 1952, S. 158 ff.

Multhoff, Robert: Der Unterricht in Geschichte an den französischen Gymnasien, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 546 ff.

- Die Didaktik des Geschichtsunterrichts und die pädagogische Ausbildung der Geschichtslehrer, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 1 ff.

Münter, Wilhelm: Georg Kerschensteiners Gedanken zum Geschichtsunterricht, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 162 ff.

Muser, Hermann: Kann man aus der Geschichte lernen? GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 333 ff.

Muth, Heinrich: Der historische Film. Historische und filmische Grundprobleme, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 670 ff. und 738 ff.

- Geschichte und Geschichten, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 80 ff.
- Kostümfilme, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 300 ff.
- Zeitgeschichte in neuen deutschen Filmen, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 342 ff.

Nettmann, Wilhelm: Ostdeutsche Geschichte des Mittelalters - heute, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 321 ff.

- Nettmann, Wilhelm: Ostdeutsche Geschichte des Mittelalters - eine Antwort, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 19 ff.
- Neubauer, Friedrich: Alte und neue Probleme des Geschichtsunterrichts, Vergangenheit und Gegenwart, 15. Jahrg. 1925, S. 1 ff.
- Neubauer, Hermann: Wie steht es um die Reform des Geschichtsunterrichts? Schule und Gegenwart, 2. Jahrg. 1950, Heft 6, S. 32 ff.
- Neunhauser, Karlheinz: Die ideologischen Grundlagen des Rahmenplanes, Die Höhere Schule, 10. Jahr 1959, S. 210 ff.
- Neuwirth, Josef: Geschichte als Situationserklärung. Ein Beitrag zum neuen Geschichtsunterricht, Die Bayerische Schule, 6. Jahrg. 1953, S. 17 ff.
- Nitsche, Roland: Die Situation der Geschichtswissenschaft, Universitas, Heft 1, 1947, S. 582 ff.
- Nohl, Herman: Der lebendige Herbart, Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, S. 201 ff.
- Die Aufgaben der deutschen Schule, Die Schule, 1. Jahrg. 1946, S. 1.
 - Die Erziehung im Ausland, Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, S. 58 ff.
 - Die Erziehung in der Kulturkrise, Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, S. 645 ff.
 - Die geistige Lage im gegenwärtigen Deutschland, Die Sammlung, 2. Jahrg. 1947, S. 601 ff.
 - Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart, Die Sammlung, 2. Jahrg. 1947, S. 604 ff.
 - Schuld auf Aufgabe der Pädagogik, Die Sammlung, 9. Jahrg. 1954, S. 446 ff.
 - Vom Wesen der Erziehung, Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, S. 325 ff.
- Norden, Günther von: Die Behandlung der Geschichte der Weimarer Republik in einer Untersekunda unter dem Gesichtspunkt politischer Erziehung, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 22 ff.
- Oberste Bildungsziele und Bildungsaufgaben der bayerischen Schulen, Pädagogische Welt, 2. Jahrg. 1948, S. 643 ff.
- Olson, Willard C.: Geistiges Wachstum bei Kindern, Lehrerrundbrief, 3. Jahrg. 1948, S. 185 ff.

- Otterstädt, H.: Geschichte im Kernunterricht, Lebendige Schule, 12. Jahrg. 1957, S. 590 ff.
- Pauly, Heinrich H.: Der Lehrer und die Diskussion im Unterricht, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 65 ff.
- Über die Bildungsaufgabe der Höheren Schule, Die Pädagogische Provinz, 8. Jahrg. 1954, S. 518 ff.
- Perdew, Richard M.: Geschichtsunterricht in der Auffassung von UNESCO, Bildung und Erziehung, 3. Jahrg. 1950, S. 671 ff.
- Petersen, Peter: Zur neuen Unterrichtsführung, Schola, 3. Jahrg. 1948, S. 243 ff.
- Petran, Helmut: Bericht über eine Diskussion um die Schulreform vor dem "öffentlichen Forum", Die Pädagogische Provinz, 3. Jahrg. 1949, S. 349 ff.
- Petry, Ludwig: Der deutsche Osten und die gesamtdeutsche Verantwortung, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 713 ff.
- Petzelt, Alfred: Das Problem der Freiheit in pädagogischer Sicht, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 33. Jahrg. 1957, S. 83 ff.
- Pädagogik als Wissenschaft, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 33. Jahrg. 1957, S. 233 ff.
 - Pädagogik und Philosophie, Pädagogische Rundschau, 3. Jahrg. 1949, S. 241 ff.
- Platz, Wilhelm: UNESCO, Pädagogische Rundschau, 1. Jahrg. 1947, S. 199 ff.
- Pöggeler, Franz: Das Apokalyptische und die Menschenbildung in unserer Zeit, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 257 ff.
- "Wir werden weitermarschieren" oder vom idealistischen Betrug der Jugend, Die Pädagogische Provinz, 3. Jahrg. 1949, S. 353 ff.
- Pringsheim, Fritz: Erziehung zur Politik, Die Sammlung, 3. Jahrg. 1949, S. 449 ff.
- Puttemans, André: Die Reform des Geschichtsunterrichts in Belgien, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band III. 1954, S. 248 ff.

- Puttemans, André: La Conférence de Brunswick et la revision des manuels d'histoire en vue d'une meilleure compréhension internationale, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band IV, 1955, S. 64 ff.
- Quirin, Heinz: Vom Wesen der Geschichtskarte, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 598 ff. und S. 653 ff.
- Rach, Alfred: Geschichtsunterricht in der Ostzone, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 30 ff.
- Rantzau, Johann Albrecht von: Das deutsche Geschichtsdenken der Gegenwart und die Nachwirkungen Rankes, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 514 ff.
- Geschichte und Politik im deutschen Denken, Die Sammlung, 1. Jahrg. 1946, S. 544 ff.
- Rassow, Peter: Geschichtsphilosophie, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 377 ff.
- Nationalgeschichte und Universalgeschichte, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 513 ff.
- Reiche, Kurt: Die Grundformen des geschichtlichen Werdens und ihre Bedeutung für die erste Einführung in die Geschichte, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 7 ff.
- Die Hinführung des Kindes zur Geschichte. Der geschichtliche "Vorkurs" der Unterstufe, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 97 ff.
- Reisinger, Ernst: Freie Gestaltung der Oberstufe und der Reifeprüfung, Neues Land, 1. Jahrg. 1949, S. 65 ff.
- Rettenmaier, Ferdinand: Ein Weg zur Geschichte, Welt der Schule, 6. Jahrg. 1953, S. 55 ff.
- Ried, Georg: Die Situation der höheren Schule um die Jahreswende 1956/57, Die Höhere Schule, 10. Jahr 1957, S. 5 ff.
- Kulturauftrag der höheren Schule und 6jährige Grundschule, Pädagogische Welt, 2. Jahrg. 1948, S. 77 ff.
- Riemann, Albert: Sozialkunde als Prinzip im Deutsch- und Geschichtsunterricht, Lebendige Schule, 8. Jahrg. 1953, S. 590 ff.
- Riemeck, Renate: Der Geschichtsunterricht vor einem neuen Anfang, Die Schule, 4. Jahrg. 1949, S. 178 ff.

- Riemeck, Renate: Kindgemäßes Geschichtsunterricht, Westermanns Pädagogische Beiträge, 4. Jahrg. 1952, S. 403 ff.
- Stilwandel im Geschichtsunterricht der Volksschule, Bildung und Erziehung, 4. Jahrg. 1951, S. 828 ff.
 - Über die Behandlung der europäischen Geschichte in der Schule, Westermanns Pädagogische Beiträge, 5. Jahrg. 1953, S. 80 ff.
- Ritter, Gerhard: Der neue Geschichtsunterricht. Entwurf von Richtlinien für die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen, Die Sammlung, 2. Jahrg. 1947, S. 442 ff.
- Die deutschen Historikertage, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 513 ff.
- Robinson, Saul B.: Völkerverbindender Geschichtsunterricht, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol IV/1958, S. 440 ff.
- Rodenstein, Heinrich: Über staatsbürgerliche Erziehung, Die Schule, 4. Jahrg. 1949, S. 173 ff.
- Rohlfes, Joachim: Die Behandlung des Marxismus als Beispiel für die philosophische Vertiefung des Geschichtsunterrichts, Die Pädagogische Provinz, 12. Jahrg. 1958, S. 103 ff.
- Söhrs, Hermann: Deutsche oder weltbürgerliche Erziehung, Die Sammlung, 9. Jahrg. 1954, S. 41 ff.
- Rose, Gustav: Der Gedanke der Ganzheit im Geschichtsunterricht, Unsere Schule, 10. Jahrg. 1955, S. 193 ff.
- Roth, Heinrich: Erziehen wir zum Denken? Die Sammlung, 9. Jahrg. 1954, S. 204 ff.
- Kulturkunde als Ergänzung des Geschichtsunterrichts, Die Pädagogische Provinz, 3. Jahrg. 1949, S. 537 ff.
- Roth, Jack J.: Sorel und die totalitären Systeme, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 6. Jahrg. 1958, S. 45 ff.
- Rothfels, Hans: Zeitgeschichte als Aufgabe, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 1. Jahrg. 1953, S. 1 ff.
- Rückriem, Wilhelm: Erziehungsfragen in der Verfassung, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 238 ff.

- Rückriem, Wilhelm: Existentielles Denken in der Erziehung, Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 35. Jahrg. 1959, S. 282 ff.
- Rühle, Heinz: Demokratische Ideale, kindliche Psyche und schulische Formen, Welt der Schule, 1. Jahrg. 1948, S. 4 ff.
- Rumpf, Horst: Das Exemplarische als Weg zu geschichtlicher Wirklichkeit, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 479 ff.
- Russer, Wunibald: Geschichte und Geschichtsunterricht, Pädagogische Welt, 1. Jahrg. 1947, S. 220 ff.
- Vorwägungen zum Geschichtsunterricht, Pädagogische Welt, 1. Jahrg. 1947, S. 171 ff.
- Sattler, Rolf-Joachim: Die Behandlung der deutschen Geschichte 1789 - 1914 in englischen Schulbüchern, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band IV, 1955, S. 152 ff.
- Schäfer, Hans Ludwig: Zum Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe, Die Pädagogische Provinz, 9. Jahrg. 1955, S. 531 ff.
- Schäfer, Walter: Die neueste Zeit im Geschichtsunterricht, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 611 ff.
- Geschichte im 5. und 6. Schuljahr. Von der Notwendigkeit eines Vorkurses, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 164 ff.
- Schantz, Reinhard: Die Hauptrichtungen in der Geschichtsphilosophie der Gegenwart, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 338 ff.
- Scharffenberg, Renate: Probleme der Zeitgeschichte, Gesellschaft - Staat - Erziehung, 3. Jahrg. 1958, S. 27 ff.
- Scheibe, Wolfgang: Veranschaulichung und Auflockerung im Geschichtsunterricht, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 240 ff.
- Schepper, Friedrich: Erziehung zur internationalen Verständigung, Die Höhere Schule, 10. Jahr 1959, S. 45 ff.
- Scherwinsky, Walter: Kleine Götter- und Heldendämmerung, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 426 ff.
- Scheurig, Bodo: Zeitgeschichte im Film, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 567 ff.

- Schieder, Theodor: Die Idee der Persönlichkeit und ihr geschichtliches Schicksal in den letzten anderthalb Jahrhunderten, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 193 ff.
- Schier, Wolfgang: Das Recht zum Widerstand, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 602 ff.
- Schilling, Konrad: Beitrag zur Behandlung von Judentum und Antisemitismus im Oberstufenunterricht, GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 132 ff.
- Schlegel, Wolfgang: Das geschichtliche Anschauungsbild in der "Bilderwelt" unserer Zeit, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 59 ff.
- Geschichte als Tat. Über ein didaktisches Prinzip im Geschichtsunterricht, Lebendige Schule, 14. Jahrg. 1959, S. 480 ff. und S. 618 ff.
 - Haben wir ein deutsches Geschichtsbild? Die Sammlung, 13. Jahrg. 1958, S. 255 ff.
 - Probleme und Ziele des Geschichtsunterrichts, Lebendige Schule, 15. Jahrg. 1960, S. 132 ff.
- Schlote, Theodor: Sinnverlust, Sinngewinn und Sinngestaltung im Leben des Jugendlichen heute, Pädagogische Rundschau, 3. Jahrg. 1949, S. 193 ff.
- Schmelzle, Karl: Das Schulbuch an höheren Schulen, Pädagogische Welt, 2. Jahrg. 1948, S. 476 ff.
- Schmidt, Eckart: Von einem französischen Lehrbuch für Geschichte, Schola, 3. Jahrg. 1948, S. 597 ff.
- Schmidt, Erich: Gedanken zum Geschichtsunterricht, Die Schule, 4. Jahrg. 1949, S. 458 ff.
- Schmidt, Kurt: Zum Geschichtsunterricht in Klasse 8, Die Deutsche Höhere Schule, 9. Jahrg. 1942, S. 102 ff.
- Schmitt, Johann August: Der Geschichtsunterricht auf der Oberstufe der höheren Schulen, Die Pädagogische Provinz, 9. Jahrg. 1955, S. 200 ff.
- Schmitthenner, Walter: Die deutsche Widerstandsbewegung gegen Hitler. Überlegungen zu ihrer Behandlung im Geschichtsunterricht, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 462 ff.

Schmitthenner, Walter: Literaturbericht über die neuesten zeitgenössischen Publikationen, Zeitgeschichte: Verfolgung und Widerstand 1933 - 45, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 317 ff.

Schnabel, Franz: Die Absage an das 19. Jahrhundert, Gehört - Gelesen, 7. Jahrg. 1960, S. 111 ff.

- Die Bedeutung der Höheren Schule im Rahmen des gesamten Bildungswesens, Neues Land, 11. Jahrg. 1959, S. 121 ff.
- Die Revolution von 1848 und die deutsche Geschichte, Die Schule, 3. Jahrg. 1948, S. 84 ff.
- Über die Methode des akademischen Unterrichts, Die Schule, 2. Jahrg. 1947, S. 10 ff.
- Was wollen wir jetzt tun? Vorfragen zur Schulreform, Hochland, 39. Jahrg. 1946/47, S. 385 ff.

Schöll: Von den Potemkinschen Dörfern im Geschichtsunterricht, Neues Land, 3. Jahrg. 1951, S. 283 ff.

Schörken, Rolf: Welches Bild haben Obertertianer vom Nationalsozialismus? Gesellschaft - Staat - Erziehung, 4. Jahrg. 1959, S. 199 ff.

Schramm, Percy Ernst: Das 19. Jahrhundert: Europa im Zeichen der Kräfteausweitung nach Übersee, Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, S. 457 ff.

- Deutschland und der Osten, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 321 ff.

Schreckenberger, Wilhelm: Methoden und Deutungen im Geschichtsunterricht der Sowjetschulen, Pädagogische Rundschau, 5. Jahrg. 1951, S. 400 ff.

- Politische Erziehung oder Erziehung zur Menschlichkeit, Die Pädagogische Provinz, 12. Jahrg. 1958, S. 263 ff.

Schreiber, Ingeborg: Bildungsziel und Stoffverteilung im Geschichtsunterricht der höheren Schule, Die Pädagogische Provinz, 9. Jahrg. 1955, S. 309 ff.

Schröder, Richard: Betrachtungen zum Geschichtsunterricht, Lehrerrundbrief, 3. Jahrg. 1948, S. 130 ff.

Schüddekopf, Otto-Ernst: Die deutsche Flottenpolitik von 1890 - 1914 und ihr Einfluß auf die deutsch-englischen Beziehungen, Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht, Band I, 1951, S. 160 ff.

- Geschichtsunterricht über Grenzen und Meere hinweg, Die Pädagogische Provinz, 6. Jahrg. 1952, S. 412 ff.

Schulz, Max: Der europäische Gedanke und die Schule, Die Pädagogische Provinz, 3. Jahrg. 1949, S. 321 ff.

Schulze, Hans-Joachim: Zur Quellenbehandlung auf der Oberstufe, GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 610 ff.

Schüller, Heinrich: Die neuen Aufgaben des Geschichtsunterrichts, Lebendige Schule, 8. Jahrg. 1953, S. 607 ff.

Schütte, Ernst: Das Bonner Grundgesetz und die Weimarer Verfassung, Die Schule, 4. Jahrg. 1949, S. 281 ff.

- Von der geschichtlichen Wahrheit. Anmerkungen zur Neubegründung des Geschichtsunterrichts, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 398 ff.

Schwarz, Richard: Die Krisis der gegenwärtigen geistigen Situation - eine Vorfrage zum Problem der Bildung, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 614 ff., S. 679 ff. und S. 743 ff.

- Im Ringen um einen neuen Maßstab. Eine kritische Besinnung zu einer Diskussion über das neue Geschichtsbild, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 328 ff.

- Zum Bildungsproblem der Abschlußklasse der höheren Schule, Pädagogische Rundschau, 5. Jahrg. 1951, S. 203 ff.

Seiler, A.: Der wunde Punkt im Geschichtsunterricht, Pädagogische Rundschau, 5. Jahrg. 1951, S. 393 ff.

Sellmair, Josef: Geschichte, Geschichtsunterricht und politische Bildung, Pädagogische Welt, 5. Jahrg. 1951, S. 422 ff.

Sienknecht, Emil: Über politische Erziehung, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 101 ff.

Sigmann, J.: Der Geschichtsunterricht in den Höheren Schulen Frankreichs, Schola, 2. Jahrg. 1947, S. 309.

- Smolka, Georg: Zur Revision des deutschen Geschichtsbildes, Pädagogische Rundschau, 3. Jahrg. 1949, S. 53 ff.
- Snyder, Agnes: Erziehung des Schulkindes zur Toleranz, Die Pädagogische Provinz, 2. Jahrg. 1948, S. 626 ff.
- Spieler, Albert: Stufen des geschichtlichen Bewußtseins, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 397 ff. und S. 481 ff.
- Spom, Carl: Humanismus - eine Erziehungsfrage, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 385.
- Spranger, Eduard: Volksmoral und Gewissen als Erziehungsmächte, Bildung und Erziehung, 1. Jahrg. 1948, S. 5 ff.
- Wesen und Wert politischer Ideologien, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 2. Jahrg. 1954, S. 118 ff.
- Srbik, Heinrich Ritter von: Zukunftswege der Geschichtswissenschaft, Universitas, 7. Jahrg. 1952, S. 138 ff.
- Stadelmann, Rudolf: Der neue Kurs in Deutschland, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 538 ff.
- Stadtmüller, Georg: Der Weg in die deutsche Katastrophe (1933 - 1945), Neues-Abendland, 6. Jahrg. 1951, S. 65 ff.
- Geschichte Europas als Problem, Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", B I/II/58 vom 15. 1. 1958, S. 1 ff.
- Stahl, Dorothea: Das Lehren der Zeitstufen, Schola, 2. Jahrg. 1947, S. 747 ff.
- Stammler, Gerhard: Hat die Frage nach dem Sinn der Geschichte selber einen Sinn? Zeitschrift für Philosophische Forschung, 1954, S. 55 ff.
- Staudinger, Hugo: Anthropologie und Soziologie aus der Sicht der Geschichte, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 33. Jahrg. 1957, S. 199 ff.
- Das Geschichtliche Unterrichtswerk als didaktisch-methodisches Problem, GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 273 ff.
 - Die existentielle Frage als Prinzip des Geschichtsunterrichts, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 35. Jahrg. 1959, S. 258 ff.; s. auch GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 589 ff.

- Staudinger, Hugo: Die Rückkehr zu einer existentiellen Gesamtfragestellung als das Kemproblem der höheren Schule, Die Höhere Schule, 10. Jahr 1949, S. 6 ff.
- Ist eine christliche Gestaltung des Geschichtsunterrichts nötig? GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 736 ff.
- Stein, Gottfried: Antisemitismus und Schule, Die Pädagogische Provinz, 3. Jahrg. 1949, S. 262.
- Heldensage und Schule, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 578 ff.
- Stippel, Fritz: Grundlinien personaler Pädagogik, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 34. Jahrg. 1958, S. 164 ff.
- Theorie und Praxis in der Pädagogik, Pädagogische Welt, 4. Jahrg. 1950, S. 1 ff.
- Stodt, Wilhelm: Organisch gewachsener Geschichtsunterricht, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 103 ff.
- Stoecker, Alfred: Ziel und Aufgabe des neuen Geschichtsunterrichts, Schola, 5. Jahrg. 1950, S. 323 ff.
- Strobel, H.: Die Bedeutung der Bayerischen Geschichte und ihre Behandlung im Unterricht, Neues Land, 6. Jahrg. 1954, S. 15 ff.
- Stroh, Richard: Der thematische Geschichtsunterricht, Ganzheitliche Bildung, 7. Jahrg. 1956, S. 321 ff.
- Sutor, Bernhard: Der Investiturstreit als exemplarisches Thema im Geschichtsunterricht der Oberstufe, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 297 ff.
- Geschichtsunterricht und politische Gemeinschaftskunde, GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 211 ff.
- Terveen, Fritz: Aus einer Wahlrede Hitlers am 27. Juli 1932 in Eberswalde. Ein praktisches Beispiel zur Arbeit an Filmdokumenten, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 215 ff.
- Der Filmbericht über Hitlers 50. Geburtstag, Vierteljahrsshefte für Zeitgeschichte, 7. Jahrg. 1959, S. 75 ff.
- Film und Ton als Quelle des Historikers, Film - Bild - Ton, 4. Jahrg. 1954, S. 132 ff.

Terveen, Fritz: Historischer Film und historisches Filmdokument, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 750 ff.

- Über den Umgang mit zeitgeschichtlichen Filmen, Gesellschaft - Staat - Erziehung, 5. Jahrg. 1960, S. 24 ff.
- Vorschläge zur Archivierung und wissenschaftlichen Aufbereitung von historischen Filmdokumenten, GWU, 6. Jahrg. 1955, S. 169 ff.

Thieme, Karl: Der Film "Du und mancher Kamerad", GWU, 8. Jahrg. 1957, S. 687 ff.

- Thesen über die Geschichte im Unterricht, Pädagogische Rundschau, 1. Jahrg. 1947, S. 280 ff.

Trappe, Ulrich: Das Tonband für den Geschichtsunterricht - Geschmack und wissenschaftliches Gewissen, Film - Bild - Ton, 7. Jahrg. 1958, S. 41 ff.

Trentwedel, Marlene: Modellversuch im Rahmen des UNESCO-Programms, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 661 ff.

Tröger, Wilhelm: Probleme des Geschichtsunterrichts auf der Mittelstufe, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 14 ff.

Tschechne, Carl-Heinz: UNESCO. Aufgabe - Weg und Ziel, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 310 ff.

Tscherne, Werner: Über eine Reform des Geschichtsunterrichts in der Mittelschule, Erziehung und Unterricht, 1958, S. 17 ff.

Vagts, Alfred: Unconditional Surrender - vor und nach 1943, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 7. Jahrg. 1959, S. 280 ff.

Vaubel, Hermann Otto: Heimat- und Landesgeschichte im Geschichtsunterricht, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 48 ff.

Vilar, Pierre: Nationalgeschichte - Universalgeschichte, Geist und Zeit, 1957, S. 112 ff.

Vogel, W.: Die Funktionen der Geschichte in der Gesamterziehung, Neues Land, 8. Jahrg. 1956, S. 161 ff.

Vogelsang, Thilo: Die Zeitgeschichte und ihre Hilfsmittel, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 3. Jahrg. 1955, S. 211 ff.

Vogt, Hannah: Unterricht in Zeitgeschichte - ein Heilmittel? Gesellschaft - Staat - Erziehung, 4. Jahrg. 1959, S. 291 ff.

Vogt, Hannah: Zum Problem der deutschen Jugend, Die Sammlung, 1. Jahrg. 1945/46, S. 592 ff.

- und Friedrich Minssen: Möglichkeiten und Grenzen der Politischen Bildung an den Gymnasien, Gesellschaft - Staat - Erziehung, 5. Jahrg. 1960, S. 41 ff.

Wachendorf, Helmut: Die Darstellung des 2. Weltkrieges im Unterricht, Die Schule, 4. Jahrg. 1949, S. 478 ff.

Wagenschein, Martin: Das Exemplarische in seiner Bedeutung für die Überwindung der Stofffülle, Bildung und Erziehung, 8. Jahrg. 1955, S. 519 ff.

- "Stoffbeschränkung" und das Niveau der Höheren Schule, Die Pädagogische Provinz, 4. Jahrg. 1950, S. 642 ff.
- Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens, Zeitschrift für Pädagogik, 2. Jahrg. 1956, S. 129 ff.

Wagner, Erich: Das Bild im Geschichtsunterricht, Lebendige Schule, 10. Jahrg. 1955, S. 678 ff.

- Der Ton als Veranschaulichungsmittel im Geschichtsunterricht, Film - Bild - Ton, 7. Jahrg. 1957, S. 40 ff.
- Wappen als Quellen für Geschichte und Sozialkunde, Film - Bild - Ton, 7. Jahrg. 1957, S. 8 ff.

Wagner, Gisela: Erzieherische Möglichkeiten in den sogenannten Gesinnungsfächern Geschichte und Deutsch, Die Höhere Schule, 5. Jahr 1952, S. 130 ff.

- "Exemplarisch" oder "thematisch". Versuch einer Begriffserklärung, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 28 ff.
- Geschichtliche Bildung? GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 94 ff.
- Zur Bestimmung des Themas im Geschichtsunterricht der Oberstufe, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 628 ff.

Wagner, Johannes: Bemerkungen zu pädagogischen Gegenwartsfragen, Die Sammlung, 2. Jahrg. 1947, S. 401 ff.

Wawrzinek, Kurt: Das 5. Schuljahr als pädagogisches "Achsenjahr", Die Pädagogische Provinz, 12. Jahrg. 1958, S. 489 ff.

- Erörterung und Prüfung des Planes für eine "Förderstufe", Die Höhere Schule, 12. Jahr 1959, S. 180 ff.

Weber, Albrecht: Vom Eigenwert der Geschichte, Pädagogische Welt, 13. Jahrg. 1959, S. 240 ff.

Weber, Heinrich: Politische Tagesfragen im Unterricht, Die Pädagogische Provinz, 10. Jahrg. 1956, S. 385 ff.

Weinstock, Heinrich: Der Nationalsozialismus im Schulunterricht, Gesellschaft - Staat - Erziehung, 4. Jahrg. 1959, S. 339 ff.

- Tradition und moderne Bildung. Vortrag auf einer Tagung über den Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen am 10. 10. 1959 in der Rabanus-Maurus-Akademie in Königsstein/Taunus, Die Höhere Schule, 13. Jahr 1960, S. 45 ff.

Weiß, Carl: Die nationalsozialistische Judenvernichtung, Die Bayerische Schule, 13. Jahrg. 1960, S. 38 ff.

Welzel, Johannes: Lehrplanzwang für Staatsbürgerkunde oder nicht? Die Schule, 3. Jahrg. 1948, S. 452 ff.

Weniger, Erich: Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Zeitschrift für Pädagogik, 1. Jahrg. 1955, S. 32 ff.

- Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 65 ff.

- Die Angst vor der politischen Geschichte, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 169 ff.

- Geschichte ohne Mythos, Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, S. 31 ff.

- Die Erziehung im Zusammenbruch unserer Lebensordnungen, Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, S. 129 ff.

- Die politische Freiheit in der Geschichte, Westermanns Pädagogische Beiträge, 4. Jahrg. 1952, S. 230 ff.

- Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung, Die Sammlung, 3. Jahrg. 1948, S. 492 ff.

- Zur Frage der politischen Bildung an Schulen und Hochschulen, GWU, 4. Jahrg. 1953, S. 30 ff.

- Zur Frage der Richtlinien für den Geschichtsunterricht, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 32 ff.

Wenke, Hans: "Bewältigte Vergangenheit" und "Aufgearbeitete Geschichte" - zwei Schlagworte, kritisch beleuchtet, GWU, 11. Jahrg. 1960, S. 65 ff.

Wenke, Hans: Der Deutsche und sein Staat in Vergangenheit und Gegenwart, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 449 ff.

Westdeutsche Lehrplankonferenz für Geschichte in Calw, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 42 ff.

Westermayr, Johann: Erziehung zur Persönlichkeit, Pädagogische Welt, 2. Jahrg. 1948, S. 195 ff.

Westhoff, Paul: Staatsbürgerkunde als Lehrfach, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 515 ff.

Wetzel, Robert: Urkultur und Gegenwart. Bemerkungen zu einer historischen Anthropologie, GWU, 10. Jahrg. 1959, S. 65 ff.

Weymar, Ernst: Das "Europäische Geschichtsbild" in deutschen Schulgeschichtsbüchern, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 134 ff.

Wiedemann, Albert: Das Kunstbild im Geschichtsunterricht, Die Schule, 3. Jahrg. 1948, S. 410 ff.

Wiese, Johann Gerhard: Geschichte im Film, Film - Bild - Ton, 3. Jahrg. 1954, S. 416 ff.

Wilken, Lothar: Das Lichtbild im Geschichtsunterricht, Film - Bild - Ton, 2. Jahrg. 1952, S. 44 ff.

Wilmanns, Ernst: Fragen zum "Exemplarischen Geschichtsunterricht", GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 223 ff.

- Geschichtsunterricht, Weltanschauung, Christentum, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 65 ff.
- Politische Entscheidung und Geschichtsunterricht, GWU, 1. Jahrg. 1950, S. 485 ff.
- Zur Frage der Auswahl des geschichtlichen Lehrstoffes, GWU, 2. Jahrg. 1951, S. 668 ff.
- Zur Frage der Stoffüberlastung und des Gegenwartsbezuges des Geschichtsunterrichts, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 722 ff.

Wilmanns, Gerda: Über die verschwiegene anthropologischen Kategorien im Geschichtsunterricht, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 41 ff.

Wilpert, Paul: Christlicher Humanismus, Pädagogische Welt, 2. Jahrg. 1948, S. 297 ff.

Wilsing, Niels: Zur Gestaltung der Geschichtslehrpläne, GWU, 3. Jahrg. 1952, S. 215 ff.

Wimmershoff, Heinrich: Freiheit oder Notwendigkeit in der Geschichte, Die Pädagogische Provinz, 13. Jahrg. 1959, S. 73 ff.

Wittmann, Anton: Geschichte und Geschichtsunterricht, Bildung und Erziehung, 2. Jahrg. 1949, S. 672 ff.

- Social Studies und Sozialkunde, Pädagogische Welt, 3. Jahrg. 1949, S. 131 ff.

- Sozialkunde, Pädagogische Welt, 2. Jahrg. 1948, S. 723 ff.

- Was ist Sozialkunde? Welt der Schule, 1. Jahrg. 1948, S. 6 ff.

Wittram, Reinhard: Das Faktum und der Mensch - Bemerkungen zu einigen Grundfragen des Geschichtsinteresses, HZ, 185/1/1958, S. 55 ff.

- Geschichtsauffassung und Wahrheitsfrage, Die Sammlung, 2. Jahrg. 1946, S. 89 ff.

- Vitae magistra. Was kann man von der Geschichte lernen? Zeitwende, 1956, S. 599 ff.

Wrinkle, William L.: Erziehung zur demokratischen Lebenshaltung, Die Pädagogische Provinz, 2. Jahrg. 1948, S. 313 ff.

Wühr, Wilhelm: Neue Geschichtsbücher in Deutschland, Pädagogische Welt, 3. Jahrg. 1949, S. 412 ff. und 4. Jahrg. 1950, S. 349 ff.

Würtenberg, Gustav: Das Phänomen der Macht, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 389 ff.

- Geschichte, Moral und - Deutschland, Pädagogische Rundschau, 5. Jahrg. 1951, S. 311 ff.

- Existenz und Erziehung, Pädagogische Rundschau, 2. Jahrg. 1948, S. 59 ff.

Zeissig, Hans: Das deutsch-französische Problem im Geschichtsunterricht. Ein Beitrag zur deutsch-französischen Verständigung im Rahmen der europäischen Erziehung, Lebendige Schule, 9. Jahrg. 1954, S. 153 ff.

- Europaprobleme im Unterricht, Lebendige Schule, 9. Jahrg. 1954, S. 699 ff.

Ziekursch, Irene: Ein Vorschlag zur Gruppenarbeit im Geschichtsunterricht der Oberstufe, GWU, 5. Jahrg. 1954, S. 297 ff.

Zilk, Helmut: Gedanken zur zweckmäßigen Verwendung des Buches im Geschichtsunterricht, Erziehung und Unterricht, 1958, S. 21 ff.

- Politische Bildung und Zeitgeschichte in der Schule, Erziehung und Unterricht, 1960, S. 106 ff.

Zimmermann, Paul: Das Geschichtsbuch als Arbeitsbuch auf der Mittelstufe, GWU, 9. Jahrg. 1958, S. 753 ff.

- Betrachtungen über Textbehandlung auf der Oberstufe, GWU, 7. Jahrg. 1956, S. 273 ff.

Zwetz, Rudolf: Ein Weg zur wirksamen Abwehr des Antisemitismus, Die Pädagogische Provinz, 9. Jahrg. 1955, S. 505 ff.

- Oberprima macht Front zu Umwelt und Gegenwart, Die Pädagogische Provinz, 8. Jahrg. 1954, S. 477 ff.

LEBENS LAUF

Am 17. April 1927 wurde ich als Sohn des damaligen Diplom-Ingenieurs Werner Klöckener und seiner Ehefrau Irmgard, geb. Pickhardt, in München geboren. Nach dem Besuch von vier Klassen Volksschule trat ich 1937 in die Oberschule in München ein. 1943 wurde ich als Luftwaffenhelfer eingesetzt, 1944 zum Reichsarbeitsdienst und anschließend zur Wehrmacht (Heer) eingezogen. Im April 1945 geriet ich in amerikanische Kriegsgefangenschaft, aus der ich im Oktober 1945 nach Karlsfeld (Landkreis Dachau) zurückkehrte.

Nach dem Besuch des Sonderlehrgangs für Kriegsteilnehmer vom 11. Februar 1946 bis 28. Juli 1947, in den ich im September 1946 eintrat, an der Oberrealschule München-Pasing, legte ich am 28. Juli 1947 die Reifeprüfung ab.

Seit dem Sommersemester 1948 studierte ich an der Ludwig-Maximilians-Universität 10 Semester. Mein ursprüngliches Studienziel, die Laufbahn des Höheren Lehramts, mußte ich wegen Schwerhörigkeit aufgeben.

An der Universität München hörte ich Vorlesungen und beteiligte mich an Seminarübungen bei folgenden Professoren:

Professor Dr. M. Keilhacker

Professor Dr. F. Stippel

Professor Dr. K. Bosl

Professor Dr. Fr. Schnabel

Professor Dr. J. Spörl

Professor Dr. A. Dempf

Professor Dr. J. Stürmann

